

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada

Relatório final de prática de ensino supervisionada apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República, 2.ª série – n.º 10 - 15 de janeiro de 2010).

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico**

Orientador: Professor Doutor Helena Ribeiro Castro
Discente: Neusa Alexandra Mateus Pedroso

Almada, 2019

Declaração Direitos de cópia

A importância do brincar, do jogo e da atividade lúdica associada à aprendizagem cooperativa na aquisição de competências formais e sociais, com direitos de copyright em nome de Neusa Alexandra Mateus Pedroso, e da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada / Instituto Piaget. A Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada têm o direito perpétuo e sem limites geográficos de arquivar e publicar este Relatório de Prática de Ensino Supervisionada através de exemplares reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, e de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Data, 26 de abril de 2019.

Assinatura

Declaração de autenticidade

A presente dissertação foi realizada por Neusa Alexandra Mateus Pedroso do Ciclo de Estudos de Mestrado Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico para a Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º ciclo, do ano letivo 2016/2017., no ano letivo de 2018/2019

O seu autor declara que:

- (i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho do seu autor.
- (ii) Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação.
- (iii) Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.
- (iv) Foi tomado conhecimento de que a versão digital deste trabalho poderá ser utilizada em atividades de deteção eletrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.
- (v) Foi tomado conhecimento que este trabalho poderá ficar disponível para consulta no Instituto Piaget e que os seus exemplares serão enviados para as entidades competentes e prevista na legislação.

26 de abril de 2019

Assinatura

Agradecimentos

Este foi o último texto que redigi. Significa que esta etapa está a terminar.
Os agradecimentos são múltiplos e incluiria todos no mesmo paragrafo, na mesma linha.
Assim quero agradecer:

À minha professora orientadora Helena Ribeiro Castro que me inspirou e que me guiou sabiamente nesta caminhada. Que não me deixou desistir.

Aos meus Pais, que me educaram na perseverança e na resiliência e a fazer limonada com os limões que a vida nos dá. E por todo o Amor. Que muitas vezes cuidaram do meu filho para que eu não deixasse nada por fazer.

Aos meus Avós Maternos, por toda a ajuda. Por todas as vezes que me aliviaram refeições facilitando o meu dia a dia. E por todo o Carinho.

Aos meus sogros. Em especial à minha sogra que cuida do meu filho e lhe dá todo o amor enquanto trabalho.

Ao meu Filho que sem saber me dava força para continuar, quando as forças me faltaram. Por todos os sorrisos e mimos que me dá sem esperar nada em troca.

Ao Rodolfo, ao amor da minha vida, por ser um companheiro exímio nesta viagem dura que a vida é. Porque vê sempre o lado bom das coisas e das pessoas. Por ser um PAI.

E por último, e não menos importante a Deus.

Resumo

O presente relatório é fruto dos projetos de intervenção da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e da Prática de Ensino Supervisionada em Ensino Básico do 1º ciclo. Em contexto de Pré-escolar, o projeto de intervenção desenvolveu-se com um grupo de 21 crianças com 5 anos de idade que frequentam a valência de pré-escolar numa instituição privada de solidariedade social. Este projeto pretendia ir ao encontro das necessidades/interesses das crianças. Visto, neste contexto, o projeto de intervenção ter sido bem-sucedido, procuramos perceber de que forma a brincadeira, livre e orientada, nas diversas áreas, é promotora de aprendizagens. Já em contexto de 1º ciclo do Ensino Básico, o projeto de intervenção foi desenvolvido numa escola pública com uma turma de 26 crianças do 1º ano de escolaridade. Também, neste contexto, procuramos saber quais os interesses e necessidades das crianças. Desta forma, desenvolvemos um projeto de intervenção baseado em atividades lúdicas, no jogo e na Aprendizagem Cooperativa. O processo de investigação, levado a cabo, seguiu os pressupostos da investigação-ação e a recolha de dados foi efetuada, sobretudo, através das observações realizadas ao longo da prática. Optámos por uma observação participante e naturalista e, por isso, a maior parte das notas correspondentes à observação foram registadas à posteriori; assim, procurámos, também, evitar que o comportamento e as ações das crianças fossem influenciados. As notas de campo incluem ainda, registos das conversas com as crianças, a educadora e a professora titular que se revelaram fundamentais para clarificar as observações e atingir os objetivos da investigação. Analisados os dados, concluímos que, por um lado, em contexto de educação pré-escolar, a brincadeira livre nas áreas, quando orientada, é sem dúvida promotora de aprendizagens para as crianças. E que, por sua vez, em contexto de sala de aula no 1º ciclo do ensino básico, é possível por meio de atividades lúdicas e da Aprendizagem Cooperativa desenvolver competências sociais.

Palavras Chave: brincar, jogo, atividade lúdica, Aprendizagem Cooperativa, competências sociais.

Abstract

This report has as its mission the teaching program taught in Pre-School Education and Supervised Teaching Practice in Basic Education of the 1st cycle. In the pre-school context, the intervention project developed was triggered by a group of 21 5-year-old children attending preschool in a private social solidarity institution. This was intended to meet the needs / interests of children. Since in this context the intervention project has been successful, we seek to investigate and understand how the free and guided play in the areas is a promoter of learning. In the context of the first cycle of Basic Education, the intervention project was developed in a public school with a group of 26 children from the 1st year of schooling. Also, in this context we seek to know the interests and needs of children. In this way we develop an intervention project based on play activities, games and cooperative learning. The developed research process is supported by action-research. It was based on the observations made during practice. As a participant observer, most of the notes were withdrawn retrospectively so that children's behavior and actions were not influenced. We opted for participant and naturalistic observation. The field notes, based on the conversations with the children, educator and titular teacher were fundamental to clarify the realized observations and the objective of the investigation. Analyzed the data, we conclude that on the one hand, in the pre-school context the free play in the areas when oriented is undoubtedly promoter of learning for the children. And that in turn, in the context of the classroom in the 1st cycle of basic education is possible through play activities and Cooperative Learning develop social skills.

Keywords: play, games, play activity, Cooperative Learning, social skills.

Siglas

PESEP - Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar;

PESEB - Prática de Ensino Supervisionado Ensino Básico;

IA - Investigação-ação;

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016;

NCTM - Nacional Council of Teachers of Mathematics.

Índice

Declaração Direitos de cópia	iii
Declaração de autenticidade	v
Agradecimentos	vii
Resumo	ix
Abstract.....	xi
Siglas	xiii
Introdução	1
Parte I – Revisão de Literatura	3
1. Definição de conceitos.....	4
1.1 Jogo e Atividade lúdica	4
1.2 Brincar.....	15
1.3 Competências Sociais.....	25
Parte II - Metodologia.....	28
2. Metodologia utilizada na investigação-Ação	29
2.1 O método	29
2.2 Instrumentos utilizados e procedimentos recolha de dados e análise	33
Parte III – Projeto de Investigação	35
em Educação Pré-escolar.....	35
3. Contextualização do Meio Socio- Educativo – Pré-escolar	36
3.1 O Meio.....	36
3.2 A Instituição	36
3.3 Organização do Espaço	37
3.4 Organização do tempo.....	39
3.5 Constituição e Organização da Equipa de Trabalho	40
3.6 Caraterização do Grupo.....	40
4. Justificação da implementação do projeto em Educação Pré-escolar	44
5. Análise das atividades desenvolvidas em Educação Pré-Escolar.....	49
5.1 Atividade I – Brincar aos restaurantes	49
5.2 Atividade II – Brincar na Garagem	57
5.3 Atividade III – A Brincar também se constrói	65
6. Considerações das atividades desenvolvidas em Educação Pré- Escolar	72
Parte IV – Projeto de Investigação	80

no 1º Ciclo do Ensino Básico	80
7. Contextualização do Meio Socio- Educativo – 1º ciclo do Ensino Básico	81
7.1 O Meio.....	81
7.2 A Instituição	81
7.3 Caraterização da Sala	81
7.4 Organização do tempo.....	83
7.5 Caraterização do Grupo.....	85
8. Justificação da implementação do Projeto no 1º ciclo do Ensino Básico	87
9. Análise das atividades desenvolvidas no 1º ciclo do Ensino Básico	97
10. Considerações das atividades desenvolvidas no 1º ciclo do Ensino Básico	134
Considerações Finais	150
Referências Bibliográfica	154
Legislação.....	158

Introdução

O presente trabalho, designado por relatório final, percorre toda a prática desenvolvida nas Unidades Curriculares da Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar (PESEP) e em Ensino Básico (PESEB), bem como encerra o trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação Jean Piaget, Almada.

A PESEP foi efetuada numa instituição privada de solidariedade social com um grupo de pré-escolar e a PESEB numa escola pública com uma turma do 1º ano de escolaridade.

O tema do relatório final resulta dos projetos de intervenção desenvolvidos em ambos os contextos. Estes projetos tiveram o título: “A brincar vou aprender”. Verificando que os projetos tiveram um efeito bastante positivo em ambos os contextos a estagiária/investigadora decidiu aprofundar e averiguar de que forma é que o brincar, o jogo, a atividade lúdica e a Aprendizagem Cooperativa são promotores de aprendizagens. Assim, nasceu o projeto de investigação denominado: “A importância da brincadeira livre como promotora de aprendizagens e do lúdico associado à Aprendizagem Cooperativa no desenvolvimento de competências sociais.”

Este projeto de investigação tem como objetivos principais perceber de que forma é que a brincadeira livre proporciona aprendizagens formais e que o lúdico associado à Aprendizagem Cooperativa desenvolve competências sociais. Para dar resposta aos objetivos, a observação participante e as conversas informais com a educadora, a professora e, sobretudo, com as crianças, foram fundamentais.

Na primeira parte do capítulo será apresentada a revisão de literatura, onde serão esclarecidos os conceitos de: jogo e atividade lúdica, brincar e por último, competências sociais.

A segunda parte é composta pela metodologia utilizada, os instrumentos utilizados, os procedimentos seguidos para a recolha de dados, e os objetivos a que nos propomos.

A terceira e quarta parte incluem, respetivamente, os projetos de investigação desenvolvidos em educação pré-escolar e em 1º ciclo do ensino básico. Compõem estas partes, a justificação das atividades desenvolvidas, a análise das atividades e as considerações relativamente às mesmas.

Terminamos com as considerações finais, onde refletimos sobre o estudo realizado e as principais conclusões, as limitações encontradas ao longo do percurso e as perspectivas futuras.

Parte I – Revisão de Literatura

1. Definição de conceitos

1.1 Jogo e Atividade lúdica

As definições de jogo são tantas quanto os diferentes campos a que possam ser aplicadas. Kishimoto (2008) dá-nos conta deste aspeto:

No campo da Psicologia, [o jogo] aparece em descrições de comportamentos. Para Wallon (1981), o jogo é uma forma de organizar o acaso, gera a ficção e permite a infração do cotidiano e suas normas. Bruner (1976) tem interpretação semelhante ao atribuir ao ato lúdico o poder de criar situações exploratórias propícias para a solução de problemas. Vygotski (1988) e Elkonin (1984) admitem a brincadeira como uma situação imaginária criada pelo contato da criança com a realidade social, Piaget (1976), tendo como princípio básico a noção de equilíbrio como mecanismo adaptativo da espécie, admite a predominância, no jogo, de comportamentos de assimilação sobre a acomodação. (...) Partidários de teorias antropológicas e fenomenológicas, como Henriot e Brougère (1990), emitem conceitos de jogo de acordo com o uso que se faz dele. Historiadores, como Jolibert (1981). Aries (1978) e Margolin (1982), propõem o estudo do mesmo a partir da imagem que cada contexto forma da criança. Educadores, como Chateau (1979) e Vial (1981), comentam a importância do jogo na escola salientando o seu caráter desafiador. Outros como Rabecq-Maillard (1969) e Sutton-Smith (1971), desaconselham o emprego do jogo na escola por considerá-lo uma ação livre e a escola, uma instituição dirigida. (pp. 122- 123)

Ao pesquisar a definição de jogo, há uma que é consensual: atividade lúdica executada por prazer ou recreio, divertimento, distração. Jogo é também definido como uma atividade lúdica, mas, em que há regras estabelecidas.

Jogo pode também definir-se como comportamento ou maneira de atuar.

Jogo pode, ainda, ser definido tendo em conta o contexto em que é aplicado/desenvolvido ou os seus objetivos: jogo simbólico, jogo de rodas, jogo de lençóis, jogo de futebol, jogo de xadrez, jogo de futebol, ou até jogo político.

No jogo simbólico, predomina a imaginação e as regras são estabelecidas por quem brinca, baseadas na sua experiência, nos seus modelos e na cultura em que se insere: uma criança que brinca com uma boneca e que “faz de mãe”, por exemplo, na Europa não terá a mesma representação social que uma criança que brinca ao mesmo, na Índia. Nesta ação de jogo simbólico, está implícito o brincar.

O jogo de xadrez ou de futebol têm regras explícitas que são iguais para todo o mundo. No entanto, quando jogados de forma mais formal, ou de cariz profissional que visa a competição, o seu objetivo é completamente diferente do que quando jogados por um grupo de crianças que, por meio da brincadeira, lhes podem alterar também as regras e, jogam apenas pelo puro prazer que a atividade lhes dá.

O objetivo de cada um dos tipos de jogos mencionados, é diferente. Mais uma vez, deve-se ter em linha de conta o contexto em que é desenvolvido. A cada uma destas denominações de jogo, estão subjacentes caraterísticas como a coordenação (motora ou psicomotora, relacional), a estratégia e o alinhamento.

Assim, jogo define-se por, de acordo com Brougère (1993, cit Kishimoto 1992., p. 107), “1. o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2. um sistema de regras e 3. um objetivo.”

De acordo com Brougère (1998, cit Silveira & Cunha, 2014, p. 38), iremos admitir que o jogo é algo inato, é um traço psicológico, “o jogo, finalmente, nada mais é do que a denominação usual de emergência visível de um traço psicológico profundo, ou seja, em termos piagetianos, a predominância da assimilação sobre a acomodação”. Nesta perspetiva, o jogo é encarado como um traço psicológico fundamental ao desenvolvimento infantil.

Piaget dividiu o jogo em três tipos, o primeiro - jogo sensorial, ou jogo de exercício. A atividade sensório-motora inicia-se com o nascimento e prolonga-se até aos 2 anos; é a fase em que a criança está a adquirir o controlo dos movimentos como espernear, andar, agarrar, tatear, empurrar, em que na maior parte das vezes a criança ri pelo puro prazer que um destes movimentos lhe dá. É por esta razão que, nesta primeira fase, o jogo é totalmente solitário.

O segundo a atividade simbólica ou o jogo simbólico é predominante entre os dois anos e os seis anos. Nesta fase, a criança gosta de brincar ao faz de conta, de experimentar diversos papéis sociais. Brinca também com símbolos: por exemplo, usa uma vassoura imaginando ser o seu cavalo. É ainda nesta fase que as crianças começam a desenvolver a linguagem, pelo jogo simbólico, experimentam novas palavras e vários tipos de frases.

Por último, surgem os jogos de regras que coincidem com a idade escolar; nesta fase, a criança começa a compreender conceitos como a cooperação e a competição. Junta-se em grupos para brincar, e todos os jogos têm regras explícitas, algumas que têm ainda de ser repetidas como o xadrez e outras que já estão interiorizadas como atirar uma bola a um conjunto de latas, marcar a zona de arremesso, designar o número de tentativas para atirar a bola.

Para Piaget, o jogo não é só uma forma de entreter a criança, mas um meio que contribui para o desenvolvimento intelectual e o enriquece. Para o autor, é a partir do jogo que a criança se desenvolve nas áreas que considera primordiais: a sensório-motora, e a simbólica. Pelo jogo, a criança transforma o real em necessidades múltiplas do eu, e assimila a realidade.

Desta forma, a criança que joga desenvolve-se por meio da atividade lúdica; assim, o jogo contribui para o desenvolvimento da sua autonomia, da socialização e da sua criatividade.

O jogo é assim uma “forma de expressão” (Kishimoto, 1998, cit Cunha & Silveira, 2014, p.49). O jogo é o “processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos” (Neto, 1997, p.21).

Para outros autores, como Vigotsky, Piaget, Chateau, entre outros, o jogo não é um “meio para”, mas um fim em si mesmo. O que importa é o que se faz durante o jogo e o que se pretende alcançar é simplesmente o prazer, o jogo é como que uma ação improdutiva pois não se pretende obter um produto. É por esta razão que se pode falar em pulsão do jogo (Mauriras, 1991, cit Ten & Marin, 2008, p. 10): “a pulsão do jogo, também chamada pulsão da curiosidade ou pulsão de exploração, é como uma força inconsciente que leva a pessoa que joga a explorar a sua envolvente sem um objetivo preciso.”.

A criança tem esta pulsão de jogo, é intrínseca: num trajeto para um local destinado ao jogo em concreto, a pé ou de carro, a criança procura sempre focos de descoberta, de exploração; o trajeto faz parte do jogo. O objetivo do adulto é jogar, o que só acontece quando chega ao local designado e inicia o jogo. A criança obtém prazer em toda a sua ação, como fazendo, já, parte do jogo.

Para a criança, o jogo é alegria; para a criança, importa apenas o prazer momentâneo que o jogo lhe oferece.

No entanto, para Chateau (1975), as atividades que o bebé desenvolve nos primeiros anos de vida, a que Piaget chama de jogos sensório-motores, como esbracejar,

espernear, ou até chuchar, não são jogos porque se baseiam apenas no prazer e não fazem parte de uma atividade lúdica, mas sim de uma atividade prática; trata-se somente de um princípio motor que pretende alcançar um resultado.

Assim, quanto ao jogo do bebê, Chateau (1975) afirma:

Trata-se, nesse caso, mais de uma atividade prática que de uma atividade lúdica, o que nos leva a não ver nos pretensos jogos do bebê senão pseudo-jogos. Dá-se-lhes o nome de jogos, porque dão nascimento aos autênticos jogos ulteriores, mas de modo algum procedem do mesmo princípio. (...) O jogo funcional procede de uma necessidade sensual e dá origem a uma satisfação sensual. (pp. 24-25).

Voltando à ideia acima mencionada de que o jogo é uma pulsão, é inato na criança e desenvolve “funções latentes” (Chateau, 1975, p.17), de acordo com o autor “o ser mais dotado é aquele que mais joga.” Quanto mais joga, mais a criança experiencia nos vários domínios da vida quotidiana, experimenta diferentes papéis, aprende regras sociais. A criança, desde que nasce, vive o mundo pelo jogo. Para a criança, de acordo com Chateau (1975, p. 16) “toda a actividade é jogo”. Mais, Claparède (n.d, cit Chateau, 1975, p. 16), “na criança o jogo é o trabalho, o bem, o dever, o ideal de vida. É a única atmosfera em que o seu ser psicológico pode respirar, consequentemente agir.”

Autores como Vygotsky admitem o caráter livre e libertador do jogo. Segundo este autor, o jogo deve ser livre e espontâneo. E que se trata de uma ferramenta essencial do professor que deve ser usada em prol do desenvolvimento das potencialidades da criança na sua zona de desenvolvimento proximal. Para Vygotsky, o jogo é uma brincadeira que exige liberdade de ação.

Passamos a enumerar algumas características do jogo segundo Vygotsky (n.d., cit. Kishimoto, 1992):

1) o jogo tem um fim em si mesmo; 2) o jogo exige liberdade de acção; 3) todo o jogo tem regras explícitas ou latentes; 4) a atividade de jogar é consciente; 5) o conteúdo da brincadeira provém da realidade e social; 6) a brincadeira imaginada resulta da substituição de significados de objetos; 7) a brincadeira é uma atividade generalizada e 8) o jogo é a concretização de uma situação que a criança não pode desempenhar na realidade.(p.132)

Tendo em conta estas características, para Vygotsky o jogo faz-se na brincadeira. O jogo de papéis é entendido como o jogo propriamente dito, que inclui regras explícitas; este é um jogo baseado na realidade social de cada criança, uma vez que, para este autor, cada criança aprende a partir dos seus modelos e da sua realidade social.

Tal como Vygotsky, também Bruner considerava os fatores sociais como sendo determinantes do comportamento humano. Bruner verificou que o jogo livre e a brincadeira facilitavam o desenvolvimento cognitivo da criança, em especial a linguagem: “o jogo facilita a aquisição de significados” (Kishimoto, 1992, p. 135), dada a flexibilidade, e a ausência de tensões, nomeadamente a pressão do erro.

Podemos assim verificar algumas características atribuídas ao jogo de acordo com Bruner (n.d., cit Kishimoto, 1992):

O prazer que ele propicia, a flexibilidade do comportamento, a possibilidade de explorar e de colaborar com a construção do conhecimento, a prioridade do processo de brincar em detrimento do produto, a livre escolha da brincadeira, a criação de uma situação imaginária. (p. 136)

São várias as caracoincidências entre Vygotsky e Bruner no que respeita a este assunto. Também Christie (1991, cit. Kishimoto, 1998) define as características do jogo infantil de forma muito semelhante à de Vygotsky e Bruner,

1. a não literalidade - as situações de brincadeira caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. (...);
2. efeito positivo – o jogo infantil é normalmente caracterizado pelo signo do prazer ou da alegria, (...);
3. flexibilidade – as crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de brincadeira que em outras atividades não- recreativas. (...);
4. a prioridade do processo de brincar – (...) O jogo infantil só pode receber essa designação quando o objetivo da criança é brincar. O jogo educativo, utilizado em sala de aula, muitas vezes desvirtua esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades;
5. Livre escolha – o jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário, é trabalho ou ensino;
- 6 controle interno- no jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. Quando o professor utiliza um jogo

educativo, em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno. Predomina, neste caso, o ensino, a direcção do professor. (p. 5)

Nesta ótica, o jogo é entendido como uma fonte de prazer, é espontâneo e flexível, e ,quando usado em sala de aula, sugerido pelo professor com o objetivo de atingir uma meta, uma aprendizagem orientada, tal já não é visto como jogo, mas sim como ensino, como refere a autora.

Ouros autores entendem o jogo aplicado em sala de aula para atingir uma aprendizagem como sendo jogo educativo.

Os primeiros estudos acerca do jogo educativo começam na Grécia e Roma antigas. O jogo educativo é tão antigo como a história da sociedade no mundo.

De acordo com Kishimoto, (1998, p. 15) “o interesse pelo jogo aparece nos escritos de Horácio e Quintiliano, que se referem à presença de pequenas guloseimas em forma de letras, produzidas pelas doceiras de Roma, destinadas ao aprendizado das letras.”

Ao longo dos séculos, a discussão persiste: poderá chamar-se jogo a uma atividade imposta pelo professor?

O jogo infantil diz-se livre, ausente de qualquer tipo de pressão, é recriador. Poderá o jogo educativo proporcionar algum tipo de liberdade de ensino, de aprendizagem e recriação?

Mas, cada vez mais, impõe-se a vontade da junção de jogo com o fim de ensinar/aprender. Girard (1908, cit Kishimoto, 1998, p. 18), entre outros, apela à necessidade “de conciliar a tarefa de educar com a necessidade irresistível de brincar. Nessa junção, surge o jogo educativo, um meio de instrução, um recurso de ensino para o professor e, ao mesmo tempo, um fim em si mesmo para a criança que só quer brincar.” Chega-se a consenso de “jogo educativo desde que, este, não entre em conflito com a ação voluntária da criança, a ação pedagógica intencional do professor deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos brinquedos, e na interação com as crianças” (Kishimoto, 1998, p. 19).

O jogo pode ser entendido como uma atividade lúdica de carácter sério.

Lúdico surge do latim *ludos*, significa jogos e divertimento. Uma atividade lúdica é uma atividade destinada ao divertimento que dá prazer e diverte os seus intervenientes; estas atividades têm a ver com jogos e com o brincar. De acordo com Macedo, Petty e

Passos (2005, p. 18) “o espírito lúdico refere-se a uma relação da criança ou do adulto com uma tarefa, atividade ou pessoa pelo prazer funcional que despertam.” Pessanha (1992, p. 151), refere que “a actividade lúdica surge como uma manifestação frequente e espontânea no comportamento infantil, parecendo ser uma atitude natural e indispensável ao seu desenvolvimento.” O jogo educativo é uma atividade lúdica; por meio deste jogo e deste tipo de atividade, a criança sente-se à vontade para arriscar; para a criança, o jogo é uma “*coisa séria*”.

Autores como Chateau (1975) e Huizinga, (cit. Kishimooto, 1998, p.4), atribuem um caráter “sério” ao jogo. Ambos afirmam que o jogo não pode ser definido e caracterizado alheado do seu caráter sério. Ambos explicam, ao longo da sua obra, que o jogo é uma atividade voluntária sujeita a regras; sem regras, deixaria de ser jogo.

Segundo os dois autores, as crianças canalizam todas as suas forças no jogo e demonstram um grande respeito pelas regras impostas. Nas palavras de Chateau (1975, p. 25) verificamos esta ideia: “o jogo é sério, possui quase sempre regras severas. (...) Não é um simples divertimento, mas muito mais. A criança que brinca ao médico, toma a coisa tão a sério que não admite troças.” Huizinga (cit. Kishimoto, 1998) partilha da mesma opinião, atribuindo ao jogo, como característica, o caráter não sério da ação:

O caráter não-sério (...) não implica que a brincadeira infantil deixe de ser séria. Quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante comprometido. A pouca seriedade a que faz referência está mais relacionada ao cômico, ao riso, que acompanha, na maioria das vezes, o ato lúdico, e se contrapõe ao trabalho, considerado atividade séria. (p.4)

Tal como Gross (cit. Chateau, 1975, p. 29) afirma, “O mundo do jogo é, então, a antecipação do mundo das ocupações sérias.” É como se o jogo constituísse um projeto das ações da vida adulta, algo que a criança experimenta; é o plano da criança para a vida adulta, exercita-se no plano da imaginação para a futura realização concreta.

O jogo é, pois, uma antecipação do mundo da vida adulta. Pelo jogo, conquista-se a autonomia, personalidade e esquemas práticos, que a atividade adulta exige. A seriedade do jogo envolve uma fuga do mundo real, a criança concentra-se apenas na atividade e esquece-se da realidade que a rodeia.

A criança deposita toda a sua alma nas atividades mais simples, como brincar com areia ou pedrinhas, como em atividades mais complexas como fazer uma construção com peças de encaixe, é como se encarnasse de corpo e alma na personagem que representa.

Segundo Lee (cit. Chateau 1975, p. 25):

(...) se observardes uma criança que brinca (...), creio que a primeira coisa que vos chocará será a sua seriedade. Quer faça um pastel de areia, quer construa com cubos, quer brinque ao navio, ao cavalo, à locomotiva, quer marche como um soldado a defender o seu país, vós vereis, olhando a sua face, que ela põe toda a sua alma no tema que encarna e está tão absorvida como vós nas vossas investigações sérias. Se as bonecas estão doentes, e as crianças lhes tiram a temperatura, vão procurar o médico e lhes administram esses estranhos e terrificantes de que ordinariamente parecem necessitar as doenças das bonecas, notareis que se trata de assuntos sérios e que nada há mais ofensivo que intervir com palavras zombeteiras ou trocistas (...). (p. 25)

É através do mundo lúdico que a criança cria, que se isola, como se numa bolha se encontrasse e deixa de estar no mundo dos adultos. Cria personagens, ambientes e experiências. Este isolamento permite, assim, desenvolvimento da personalidade e da criatividade.

O jogo é, então, entendido como um meio de compensação e de evasão. Tal como Chateau (1975) afirma, o jogo é um meio para a fuga do mundo real (dos adultos) para um outro onde a criança é a criadora. É por meio desta abstração que a criança adquire determinados valores essenciais à vida adulta.

Segundo Hall (cit Neto, 2003, p. 55), a “função do jogo infantil é exatamente libertar a espécie humana destes resíduos da mentalidade primitiva, empurrando-a na direcção de formas superiores de pensamento.”

O carácter libertador do jogo leva a que este seja defendido por alguns autores, como Piaget, Neto e Kishimoto, como uma ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem. Assim, aplicado no contexto escolar, o jogo passa a ser denominado como jogo educativo.

Para Piaget (1978), é por meio do jogo que a criança assimila a realidade e, conseqüentemente, transforma-a, em função da *sua* realidade. Para o autor, só em situações de jogo aplicadas a situações educacionais é que a criança assimila a realidade intelectual, impedindo que permaneça exterior à sua inteligência. Esta junção motivou o aparecimento dos jogos pedagógicos também denominados jogos educativos.

O jogo educativo é também denominado por alguns autores como jogo lúdico ou jogo pedagógico. Ambos refletem aprendizagens; no entanto, quando se define jogo

lúdico não se visa apenas o desenvolvimento cognitivo como meta para uma aprendizagem curricular, nele estão também embutidas aprendizagens de cariz social e cultural.

De acordo com a bibliografia consultada, o jogo lúdico não é só uma forma de brincar: os jogos com regras marcam uma transição, da atividade individual para uma atividade que requer socialização, assim o jogo tem também uma função socializadora e reguladora. Esta função socializadora desenvolve na criança, também, ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo. O jogo, o lúdico, promove nas crianças a curiosidade, a autoconfiança e o espírito de iniciativa; estes são, pois, requisitos vitais para a vida em sociedade.

O lúdico tem extrema importância na aprendizagem, pelo fato de contribuir para a formação das habilidades cognitivas, afetivas, motoras, sociais, permitindo assim o desenvolvimento global do ser humano.

Deste modo, Campos (2010, cit Cunha 2013, p. 33) afirma que “as atividades lúdicas são de extrema importância para a construção do conhecimento da criança e também promovem aprendizagem”.

A autora (cit Cunha, 2013, p. 33) acrescenta que “as brincadeiras e os jogos permitem a interação e criam bons hábitos nas crianças, e que por esta razão devem ser utilizados como recursos pedagógicos”.

A autora acima citada afirma, ainda, que as atividades lúdicas facilitam o trabalho pedagógico:

os jogos e as brincadeiras são como fontes de desejo pela busca do conhecimento e da aprendizagem, o qual e pelo qual a criança e o educador passam a querer e gostar de aprender e ensinar, tornando o processo de ensino e de aprendizagem muito mais prazeroso e significativo. (p. 34)

Por outro lado, na sala de aula, Alsina (2004, cit Cunha, 2013, p. 33) “o conhecimento do lúdico dentro da sala de aula promove aprendizagens, derruba barreiras, permite desenvolver processos de socialização e motivação entre os elementos da turma ou de um grupo impulsionando desta forma a autonomia pessoal.”

Santos (2010) também defende a prática da atividade lúdica na escola, argumentando os seus benefícios para o aluno mas, também, para o professor,

Ganha espaço, como ferramenta ideal de aprendizagem, na medida em que se propões estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajudando-o a construir novas descobertas,

desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. (p.37)

A atividade lúdica proporciona prazer, a livre iniciativa, a criatividade, a imaginação e é um fator importante na valorização da prática educativa. Por estas razões, a atividade lúdica contribui para o desenvolvimento pleno da criança. A atividade lúdica utilizada como ferramenta para a aprendizagem facilita, assim, a apropriação de conceitos e a progressão para aprendizagens mais complexas.

Tal como Santos (2010), Neto (2001), recorrendo a autores como Azevedo, Vander Kooji e Neto (1997), Christie (1997/1995), Pessanha (1997/ 1994), Vukelich (1991), Smillansky (1968), considera que o jogo pode ser utilizado como um meio pedagógico, com uma linguagem universal, com um poder robusto de significado nas estratégias de ensino e aprendizagem. A existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças tenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstratas. A investigação tem demonstrado que a percentagem de crianças que foram estimuladas a partir de contextos lúdicos obtém maior sucesso e adaptação escolar de acordo com os objectivos pedagógicos perseguidos.(...) (p.199)

Ainda, acerca da ludicidade do jogo educativo e do jogo como uma atividade livre desencadeada pela criança, o jogo poderá permanecer livre, o professor por sua vez, poderá aplicá-lo como uma estratégia de ensino, como se de mais uma ferramenta se tratasse, sem que o papel da escola se restrinja apenas ao jogo e sem que a essência do jogo desapareça.

Como refere Kishimoto (1994):

(...) se a escola tem objectivos a atingir e o aluno a tarefa de adquirir conhecimentos e habilidades, qualquer atividade por ele realizada na escola visa sempre um resultado, é uma acção dirigida e orientada para a busca de finalidades pedagógicas. O emprego de um jogo em sala de aula necessariamente se transforma em um meio para a realização daqueles objectivos. (p.14)

O jogo continua, assim, a ser jogo, com tudo o que essa atividade representa e passa a ser uma ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo

Kishimoto (1994), “qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber a denominação de jogo educativo.” (p.22).

O jogo, quando utilizado na escola como forma de motivar os alunos e como veículo condutor de aprendizagens, não perde, nem pode perder, a sua essência: “Todo o jogo é educativo em sua essência. Em qualquer tipo de jogo a criança sempre se educa” (Kishimoto, 1994, p. 23).

Mas, nem só de jogos pode viver a educação e o ensino e aprendizagem de uma criança. Chateau (1975) chama a atenção para uma realidade ilusória que pode ser criada: a educação não se pode limitar ao jogo, pois isso isolaria o homem da vida.

Se a escola deve preparar para a vida, é necessário que se inclua, também, o trabalho. O autor argumenta que a escola faz uma diferenciação na natureza de jogo e de trabalho. Assim, quando a escola medeia e integra características, tanto no trabalho como no jogo, surge o designado jogo educativo, cujo objetivo é despertar o interesse, a descoberta e a reflexão.

1.2 Brincar

Tal como na definição de jogo, também definir brincar não é fácil nem tão pouco é unânime.

De acordo com Smith (cit Moyles 2002), “(...) é importante uma definição de brincar (...) isso não significa que uma definição simples ou totalmente inclusiva seja fácil, atingível ou mesmo desejável” (p. 18). Definir brincar não se tem revelado uma tarefa fácil, como veremos, mais à frente; o significado de brincar deriva consoante a perspetiva e o objetivo a atingir. Muitas vezes, brincar é visto como uma atividade lúdica que tem como objetivo único proporcionar momentos de alegria às crianças, sendo frequentemente menosprezadas todas as aprendizagens que da brincadeira resultam.

Ao longo dos tempos, a definição do conceito brincar vai sendo esclarecido conforme as perspetivas e objetivos de quem explora este tema. No entanto, todos estão de acordo num aspeto desta definição: brincar é uma ação lúdica prazerosa.

Passo a citar alguns pontos de vista de diferentes autores acerca da sua perspetiva sobre a definição de brincar. De acordo com Cordazzo e Vieira (2007):

A brincadeira é definida como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma.

Um elenco de autores como Bomtempo e Cols (1986), Friedmann (1996), Negrine (1994), Kishimoto (1999), Alves (2001), e Dohome (2002) confirmam e reforçam a afirmativa anterior.

Bomtempo e Cols (1986) colocam que a brincadeira é uma atividade espontânea que proporciona para a criança condições saudáveis para o seu desenvolvimento biopsicossocial.

Friedmann (1996) inclui que a brincadeira tem características de uma situação não estruturada.

Para Kishimoto (1999) o brincar tem a prioridade das crianças que possuem flexibilidade para ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos.

Alves (2001) afirma que,

a brincadeira é qualquer desafio que é aceito pelo simples prazer do desafio, ou seja, confirma a teoria de que o brincar não possui um objetivo próprio e tem um fim em si mesmo. (p. 91)

Autores como Garvey (1992) admitem que brincar é um comportamento muito frequente em períodos de expansão intensa do conhecimento de si próprio, do mundo físico e social dos sistemas de comunicação.

Moyles (2002, p. 36), por sua vez, vê o brincar como um processo de aprendizagem: “o brincar é o principal meio de aprendizagens da criança (...) [onde] gradualmente desenvolve conceitos de relacionamento causais, o poder de discriminar, fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular”.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) de 2016, consideram que:

(...) brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento. (p.10)

Brincar é, assim, “uma acção livre, que surge em qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário” (Kishimoto, 2010, p. 4).

Brincar está tão presente no dia a dia das crianças que é uma ação que faz parte delas, é tão natural como as necessidades fisiológicas; brincar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

De acordo com Macedo, Pétty e Passos, (2005), brincar

É a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso, alimentação, etc.). Todas as crianças brincam se não estão cansadas, doentes ou impedidas. Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividade ou ocupação. Informativo porque, nesse contexto ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados. O brincar é agradável por si mesmo, aqui e agora. Na perspectiva da

criança, brinca-se pelo prazer de brincar, e não porque suas consequências sejam eventualmente positivas ou preparadoras de alguma outra coisa. (p.14)

Como referimos anteriormente, a definição de brincar deriva consoante o objetivo da investigação e a perspectiva do investigador. No entanto, todos os teóricos provenientes da pedagogia ou da psicologia concordam que o processo de brincar é onde ocorre maior possibilidade de aprendizagem quer seja ela formal ou informal.

Assim, de acordo com Cordazzo e Vieira (2007):

A perspectiva socio-cultural estuda o brincar a partir da concepção de que é o Social que caracteriza a ação lúdica do sujeito. (...) Dias Facci (2004) concordando com as concepções de Vigotsky (1991), Leontiev (1994) e Elkonin (1998), afirma que é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos que irá definir o conteúdo da brincadeira. (...).

Nos relatos sobre a brincadeira infantil Vygotsky (1991) afirma que esta é uma situação imaginária criada pela criança e onde ela pode, no mundo da fantasia, satisfazer desejos até então impossíveis para a sua realidade. Portanto o brincar “é imaginação em ação” (Friedmann, 1996).

Para Vygotsky (1991) a brincadeira nasce da necessidade de um desejo frustrado pela realidade. (...). Vygotsky (1991) também afirma que a brincadeira, mesmo sendo livre e não estruturada, possui regras. Para o autor todo o tipo de brincadeira está embutido de regras, até mesmo ao faz- de- conta possui regras que conduzem o comportamento das crianças. (...) Para Vygotsky (1991) o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança pois os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato. (p.92)

O brincar, é assim, para Vygotsky, uma ação essencial e inata característica da infância. Esta ação traz inúmeras vantagens ao desenvolvimento global da criança proporcionando uma série de experiências que irão contribuir para o seu desenvolvimento, com efeitos no futuro.

Para o autor, o brincar está intimamente ligado ao processo de aprendizagem; brincar é aprender, porque é na brincadeira que se encontra a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas.

Vygotsky procurou, assim, compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos; para tal, o autor tomou sempre em linha de conta a

individualidade de cada indivíduo, o qual está sujeito a um meio sociocultural que o define enquanto pessoa. Para Vygotsky, a criança só se desenvolve estando em contacto com o outro, pois trata-se de um ser social. É neste contacto que, durante a brincadeira, a criança se subordina às regras, ao renunciar a algo que deseja.

De acordo com Kishimoto (2002, p. 129), Vygotsky atribui à brincadeira três características essenciais: “a situação imaginária, a imitação e as regras. Contrapondo-se à concepção de brincadeira como fonte de prazer para a criança ou como instinto natural (...)”.

Nas palavras de Kishimoto (2002), em relação à imitação, ao brincar, a criança cria uma situação imaginária; nesta situação, a criança assume um papel: normalmente imita um adulto, tal como ela o observa, mesmo sem ter a compreensão e clareza do significado da ação, à medida que a deixa de repetir por imitação, onde regras de comportamento estão subentendidas, passa a realizar a atividade conscientemente, criando possibilidades e combinações.

A criança passa, assim, de situações mais simples e que não compreende muito bem, para situações mais abstratas que já fazem parte do seu comportamento.

Desta forma, Kishimoto (2002) explicita:

as situações imaginárias criadas pela criança quando ela brinca estão interligadas com a capacidade de imitação, além de trazerem consigo regras de comportamento implícitas, advindas das formas culturalmente constituídas de os homens se relacionarem e com as quais as crianças convivem. O fato de estas regras estarem ocultas ou não explicitadas no jogo de papéis, não significa que elas não existam. (p. 130)

Ainda, e na mesma linha de pensamento, de acordo com Vygotsky (2007, cit Silva & Palma, 2015),

é pelo brincar, pelo faz de conta, que a criança experimenta vários papéis, estabelece diferentes relações e dialoga com o mundo. A criança imita situações, e, assim, apropria-se das formas de agir do adulto, bem como de diferentes objetos para se relacionar com o mundo. (p.17)

Ao brincar ao faz de conta, baseado nas suas vivências, a criança reproduz e representa o meio social e cultural em que está inserida; consequentemente, a criança reinterpreta o mundo, abrindo caminho para a produção de novos significados, saberes e

práticas. Assim, é graças ao brincar que a criança imagina, interage, interpreta e se expressa; a criança interpreta o mundo à sua volta: é como se ela o visse como um filme, e depois, pela imitação, vai experienciando-o de tal forma que o que viu passa a fazer parte dela, do seu desenvolvimento.

A criança atribui, assim, significados a objetos e situações pelo que observa. Vygotsky (1991, cit Kishimoto, 2002, p. 130) considera que a “essência da brincadeira é a criação de uma nova relação entre o campo de percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e no campo da percepção.”. É desta forma que a criança, no desenvolvimento da brincadeira, abandona o campo perceptivo imediato e vai dando significado ao que viu e imitou.

Vygotsky (1991, cit Kishimoto, 2002) explicita esta evolução da brincadeira no que à atribuição de significados diz respeito:

... a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, na brincadeira, ela inclui também ações reais e objetos reais. Isto caracteriza a natureza de transição da atividade da brincadeira: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais. (p. 131).

Tendo em conta a citação acima, a criança estabelece uma relação de significado com a ideia criada por ela e não com o objeto em si com que brinca. O brinquedo como objeto, promove a transição entre a ação da criança com objetos concretos e as suas ações, às quais atribui significados. Esta é uma situação que demonstra a evolução do pensamento da criança. Podemos dizer que é pela utilização do brinquedo que a criança compreende a definição funcional de conceitos ou de objetos e, com ele, a linguagem também evolui para um estágio mais concreto e com significado.

Ainda sobre os benefícios de brincar na infância, segundo Vygotsky (1978, cit Gaspar, 2010, p. 8), “Brincar é criar ZDP (zonas de desenvolvimento proximal)”; “o brincar é em si mesmo a fonte principal de desenvolvimento de tendências evolutivas de uma forma condensada e por si só medeia a aprendizagem da criança” (Vygotsky, 1978, cit Goodman & Goodman, 1990/1996, p. 223).

É justamente por estarem a brincar que as crianças arriscam fazer coisas quando não estão ainda confiantes de que as podem fazer bem. É precisamente por estarem a

brincar que criam as suas ZDP, aprendem e desenvolvem-se. É por estarem a brincar que não existe o risco de estarem a atuar nem ‘abaixo’, nem ‘acima’ da sua ZDP e de estarem mais próximas do seu nível de desenvolvimento real. Porque no brincar podem “‘fingir’ que são competentes na actividade e ao ‘fingirem’ apropriam-se e desenvolvem-se.” (Gaspar, 2010, p.8).

Vygotsky considerava a brincadeira como atividade imprescindível ao desenvolvimento da linguagem das crianças, entendia-a como um marco importante no seu desenvolvimento cognitivo, uma vez, que por meio da linguagem, atribuem significados a símbolos; desta forma, Vygotsky (1988, cit Kishimoto, 2002) considerava que “A linguagem incorporada à atividade prática da criança transforma essa atividade e a organiza em linhas inteiramente novas, produzindo novas relações com o ambiente, além da organização do próprio comportamento.” (p. 131).

Cerisara (1995, cit Kishimoto, 2002), apoiando as linhas de pensamento de Vygotsky, acrescenta:

as duas funções básicas da linguagem - de intercâmbio social e de pensamento generalizante – possibilitam o salto qualitativo para formas humanas de funcionamento mental no qual a criança passa a operar não só no mundo imediato e concreto, mas com as representações que vai sendo capaz de fazer do mundo. (p. 131)

Tal como Vygotsky, Froebel tem uma perspetiva muito semelhante acerca do brincar. Froebel (1912, cit Kishimoto, 2002), em poucas palavras, define a importância do brincar: “Brincar é a fase mais importante da infância – do desenvolvimento humano neste período – por ser a auto- ativa representação do interno – a representação de necessidades e impulsos internos.” (p.68).

Froebel, enquanto filósofo do período romântico, enaltecia a criança e a sua perfeição. Numa época de transição da concepção da criança, valorizava, sobretudo, a sua liberdade, e pensou o seu desenvolvimento à luz de brincadeiras livres e espontâneas que considerava como sendo a forma de expressão da natureza infantil.

Assim, o autor defendia a liberdade, inspirava-se no amor à criança e à natureza. Criou diversos jardins de infância onde testava vários brinquedos produzidos com materiais naturais.

Considerava que era nos objetos naturais que a criança encontrava a forma apropriada para a modelagem, pintura e desenhos, bem como conceitos mais abstratos como os de espaço, forma, número e, conseqüentemente, geometria e aritmética.

Froebel enfatizava o brinquedo, na atividade lúdica, como sendo o primeiro recurso para a aprendizagem; para o autor, era pelo brinquedo que a criança criava representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo. Estes brinquedos eram encarados apenas como um suporte material pois eram de livre exploração.

Froebel encarava a brincadeira, como se de uma meta atividade se tratasse: era algo de espiritual, inato e livre. Onde a brincadeira, para além de propiciar o desenvolvimento global, era também um apaziguador da alma. Só pelo brincar a criança se transformaria num Homem capaz de responder, adequadamente, desde as situações mais corriqueiras da vida quotidiana às mais abstratas (Kishimoto, 2002).

Assim, de acordo com Froebel (1912, cit Kishimoto, 2002):

... A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto- ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto- sacrifício para a promoção do seu bem e dos outros... Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (p.68)

Segundo o autor que vimos referindo, à semelhança do que Vygotsky viria a desenvolver, também Froebel revia no brincar as seguintes características: “uma atividade representativa, de prazer, autodeterminação, valorização do processo de brincar, seriedade do brincar, expressão de necessidades e tendências internas.

Froebel (1912) considerava a brincadeira como uma “ação metafórica, livre e espontânea da criança.” (Kishimoto, 2002, p. 68).

Froebel e Piaget entendem que, na primeira fase do seu desenvolvimento, a criança brinca com os seus membros ou com expressões faciais. Estas brincadeiras, descritas por Froebel, assemelham-se às descrições dos jogos funcionais realizadas, mais tarde, por Piaget.

Tal como Piaget, Froebel mostra que o bebé não está preocupado com o resultado das suas ações: o brincar representa uma finalidade em si; a ação motora leva ao desenvolvimento.

Froebel (1912, cit Kishimoto, 2002) descreve, de forma muito clara, esta situação:

Neste estágio de desenvolvimento a criança vai crescendo como ser humano que sabe usar o seu corpo, seus sentidos, seus membros, meramente por motivo de seu uso ou prática, mas não por busca de resultados em seu uso. Ela é totalmente indiferente a isso, ou melhor, ela não tem ideia do significado disso. Por tal razão a criança neste estágio começa a brincar com seus membros – mãos, dedos, lábios, língua, pés bem como as expressões dos olhos e face. (p. 69)

Por sua vez, no que à brincadeira diz respeito, Piaget entendeu-a como se a mesma estivesse embutida em jogos, jogos que evoluem à medida que os estádios de desenvolvimento se vão sucedendo. Piaget refere-se sempre a jogo onde o brincar está implícito. Para o autor, o jogo não é apenas uma forma de entretenimento ou distração para gastar energia; é, sim, um meio que contribui e enriquece o desenvolvimento cognitivo da criança. É pelo jogo que a criança assimila a realidade e a incorpora nas suas ações, nos seus comportamentos.

De acordo com Kishimoto (2002), Dewey, por seu lado, entendia a brincadeira infantil dentro do jogo. Entendia-o como sendo uma atividade natural e espontânea da criança. O jogo constitui um fator decisivo para o desenvolvimento natural da criança; o autor refere que todos os povos, ao longo da história, fizeram do jogo um fator importante no desenvolvimento da criança.

Dewey defendia que a escola deveria adotar as atividades naturais de jogo das crianças. O autor interpretava o mundo da criança como sendo um mundo de interesses pessoais e de pessoas em que, para a criança, não existem leis nem sistemas.

Por isso, é através do brincar que a criança se relaciona com o meio em que está inserida como também ativa e desenvolve o seu potencial criativo.

Como referido, ao brincar a criança está em interação com o meio; esta interação estabelece uma relação social com o outro, contribuindo, significativamente, para a formação de atitudes sociais que o autor tanto valoriza, como o respeito pelo outro, a solidariedade, cooperação, respeito pelas regras, pessoal e de grupo.

Dewey afirmava que a criança aprendia mais e melhor enquanto brinca: “brincando – Declara Dewey – elas observam mais atentamente e deste modo fixam na memória e em hábitos muito mais do que elas simplesmente vivessem indiferentemente todo o colorido da vida em redor.” (Dewey, 1924, cit Kishimoto, 2002, p.99).

Ainda nesta lógica de pensamento, é possível fazer uma analogia entre o comportamento de uma criança que brinca e, conseqüentemente, observa e absorve o mundo como uma esponja. A criança comporta-se como uma esponja, absorve tudo o que é bom e tudo o que é indesejável.

De acordo com Dewey (1924, cit Kishimoto 2002), os

jogos imitativos são de grande valor educacional no modo de ensinar a criança a observar seu meio e alguns dos processos necessários ao desenvolvimento, se o meio não for bom a criança aprende mãos hábitos e maneiras erradas de pensar e julgar. Tais modos são muito difíceis de corrigir, porque foram fixados ao serem vivenciados em situação de brincadeira. (p.99)

Dewey defendia que as crianças memorizavam melhor o que lhes ensinavam quando realizavam tarefas relacionadas com o que lhes tinha sido ensinado. Dentro da escola e principalmente no jardim de infância, deveriam usar-se os jogos que são utilizados fora da escola, de forma a evitar que se memorizem hábitos indesejáveis, tais como, comportamentos violentes.

De acordo com Kishimoto (2002),

não somente como método de tornar o trabalho mais interessante para a criança, mas pelo valor educacional das atividades envolvidas, permitindo oferecer às crianças ideias e ideais corretos e adequados sobre a vida quotidiana. Ora, as ideias e os ideais mais sadios são como sabemos, aqueles pertinentes ao modo de viver democrático. (p.100)

Terá sido por esta razão, que Dewey incentivou, também, a prática de atividades manuais e criativas onde os alunos eram estimulados a desenvolver as suas capacidades de experimentar e desenvolver os próprios pensamentos. É desta forma que a liberdade de expressão e a democracia ganham espaço na escola, porque permitem um maior desenvolvimento da criança: para além do desenvolvimento cognitivo também o social, emocional e intelectual, eram valorizados.

Dewey esclarece-o da seguinte forma: “o sucesso da educação de pende da relação estabelecida entre as atividades instintivas da criança, interesses e experiências sociais” (cit Kishimoto, 2002, p. 100).

Ao brincarem, as crianças discutem regras de uma brincadeira, escolhem outras, eliminam outras, tornam-se assim democráticos por discutirem entre si novas regras, são criativos porque inventam brincadeiras novas; é esta riqueza do brincar a que não é dada a devida importância, e para a qual Dewey chama a atenção.

Dewey (1961, cit Kishimoto, 2002) esclarece:

Acredito, portanto, nas atividades expressivas ou construtivas como centro de correlação. Acredito que isso estabeleça o padrão para a introdução da atividade de cozinhar, costurar, bem como do treino manual, etc., na escola. Acredito que não se trate de estudos especiais que devam ser introduzidos sobre e acima de uma porção de outros, tendo em vista o descanso ou o intervalo, ou como tarefa adicional. Antes acredito que elas representem, enquanto tipos, formas fundamentais de atividade social; e que seja possível e desejável que a introdução da criança em assuntos mais formais do currículo se faça por meio dessas atividades. (pp.100-101)

Em resumo, de todas estas perspectivas, segundo Neto (2018):

Brincar é um comportamento ancestral de todos os animais. Na infância e durante todas as idades, o brincar é estruturante. Faz parte do comportamento espontâneo e do organizado. Beneficia imenso a espontaneidade, a criatividade, o plano sensorial, perceptivo, social, cognitivo e, essencialmente, a relação emocional.

Ao brincar a criança aprende a lidar com os próprios complexos; a resolver problemas; a comunicar. Ganha capacidade de autorregulação emocional. Sem a competência da relação com os outros dificilmente teremos crianças felizes, com capacidade de adaptação a uma sociedade completamente diferente no futuro. (p. 4)

1.3 Competências Sociais

Para um melhor desenvolvimento e implementação do projeto que visávamos desenvolver no 1º ciclo, revelou-se necessário, ainda que brevemente, definir o conceito de “competências sociais”, para que o enquadramento do tema seja o mais explícito possível.

Tendo em conta a bibliografia consultada, verificamos que este conceito está aliado à competência emocional. Vários autores salientam a relação de interdependência entre competências sociais e emocionais. Estas funcionam como mecanismos de autorregulação que se vão desenvolvendo sobretudo durante a primeira e segunda infância. Sendo que é a partir da segunda infância que ganham forma pelo desenvolvimento da linguagem, uma vez que as crianças começam a atribuir signos ao que sentem por meio de comportamentos e da linguagem. De acordo com Machado et al. (2008):

Os mecanismos de auto-regulação envolvem da linguagem. competências cognitivas, emocionais e sociais, sobretudo as que estão envolvidas nas amizades e nas interações sociais, tendo estas, um papel central nas capacidades autorregulatórias necessárias à transição para a escola básica (Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Pianta, 2006). (p. 465)

Ao longo da vida da criança, as emoções e as cognições começam a formar rápidas ligações entre si, tendo a linguagem um papel fundamental na sua formação. No fim da primeira infância, muitas das crianças já possuem um vocabulário funcional, importante componente da capacidade cognitiva, que prevê várias facetas do conhecimento das emoções (Izard et al., 2001). Vários autores salientam a interdependência entre a competência emocional e a competência social. Waters e Sroufe (1983) sugerem uma aproximação integrada da competência social,

definindo-a como capacidade de gerir o comportamento, o afecto e a cognição de modo a atingir os seus objectivos sociais, sem (1) constranger as oportunidades dos seus pares e (2) se envolver numa trajectória de desenvolvimento que possa inviabilizar oportunidades de objectivos sociais ainda não passíveis de antecipação. Em crianças

do pré-escolar uma das tarefas fundamentais é a aquisição da capacidade de envolvimento positivo com os pares, gerindo em simultâneo a sua excitação emocional e indo ao encontro de expectativas sociais dos adultos significativos. Inclui-se nestas tarefas a coordenação do jogo e do brincar, resultado de processos sociais de cooperação, gestão de conflito, criação de um clima de “eu também”, fantasia partilhada, e amizade.

O sucesso das competências sociais, com indicadores como saber ouvir, saber estar, gerir e/ou mediar conflitos, entre outras, está dependente das componentes das competências emocionais.

De acordo com (Denham, 2007, cit Machado, et al. 2008):

As componentes da competência emocional ajudam no sucesso destas interacções sociais, apoiando capacidades tais como o ouvir, o cooperar, o pedir ajuda, o entrar num pequeno grupo ou abordar um par, e o negociar. Interações independentes e bem-sucedidas com os pares prevêm a saúde mental e o bem-estar desde o início do pré- -escolar, passando pelos primeiros anos de escola quando a reputação social se consolida e, continuando ao longo da vida. (pp. 465-466).

Parte II - Metodologia

2. Metodologia utilizada na investigação-Ação

2.1 O método

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar, foi observada a brincadeira livre e as aprendizagens que daí decorreram relacionada com diferentes áreas de conteúdo e, especialmente, na área do desenvolvimento pessoal e social. Também em 1º Ciclo do Ensino Básico, à luz do que foi observado em ambiente Pré-Escolar, foram observadas atividades de caráter lúdico e as aprendizagens que daí decorreram mais uma vez nas diferentes áreas de conteúdo e especialmente na área do desenvolvimento pessoal e social.

A observação do contexto educativo foi preponderante para dar respostas educativas em cada intervenção feita.

O presente estudo utiliza uma metodologia de Investigação-ação (IA), porque, e segundo Latorre (2003, cit. Vieira, et al. 2009):

(...) a metodologia de Investigação-ação alimenta uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador e que valoriza sobretudo a prática (...) tornando- a o seu elemento chave. (p. 358)

Assim, a planificação, a prática e a reflexão devem estar intimamente ligadas; desta forma, o educador/professor é encarado como investigador e como prático reflexivo que pensa (planeia) e reflete na e para sua prática para resolver problemas e melhorar práticas.

De acordo com Schon (1983 cit. Vieira, et al. 2009):

O “pensamento reflexivo” de que falava Dewey (1976) associada à “prática reflexiva” referida por Donald Schon (1983), (...) mostram a capacidade do professor para planificar, agir, analisar, observar, e avaliar as situações decorrentes do acto educativo podendo assim refletir sobre as suas próprias acções e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de acção. (p. 358)

Segundo Lewin (cit. Esteves, 2007)

‘action-research’ baseia-se numa ‘acção de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação de resultados” e é animada pelo espírito da dupla recusa: “nem acção sem investigação nem investigação sem acção’. (...) ‘cumpre-nos considerar a acção, a pesquisa e o treinamento como triângulo que se deve manter uno em benefício de qualquer dos seus ângulos’. (p. 265)

Assim e de forma sucinta, esta é uma metodologia que se caracteriza, do ponto de vista da própria investigação, como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade da ação dentro da mesma. Bogdan e Biklen (1994, p.292) sustentam que “A investigação- ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.”

Ainda, de acordo com Creswell (2008):

Action research has an applied focus. Similar to mixed methods research, action research uses data collection based on either quantitative or qualitative methods or both. However, it differs in that action research addresses a specific, practical issue and seeks to obtain solutions to a problem. (p. 597)

O modelo de Investigação-ação que mais se adequa ao estudo efetuado é o modelo em espiral. Planear, agir e refletir é intrínseco ao professor/educador reflexivo. Este modelo começa como se de um ciclo se tratasse; à medida que vai avançando e os ciclos se vão interligando, forma-se uma espiral. Depois do primeiro ciclo, o professor/investigador repensa todo o ciclo e faz as alterações necessárias em cada fase. Resta, ainda, salientar que este é um modelo bastante utilizado por grupos e/ou comunidades de professores que visam alterar situações sociais ou resolver problemas numa turma ou numa comunidade escolar.

Assim, citando as palavras de Creswell (2008),

This model provides teachers with a four- step guide for their action research project. (...) It is a model for teacher to use to study themselves, not a process for conducting research on teachers. It is a “spiral” because it includes four stages where investigators cycle back and forth between data collection and a focus, and data collection and analysis and interpretation. (p.600)

Este estudo, através da investigação-ação, é de caráter qualitativo e, por isso, caracteriza-se por uma observação detalhada do contexto e das ações das crianças, neste caso perante a brincadeira livre e o lúdico, com o objetivo de compreender de que forma estes dois conceitos contribuem para as aprendizagens formais e sociais esperadas e designadas pelo currículo. Patton (2002) define as características deste método de pesquisa: “qualitative findings grow out of three kinds of data collection: (1) in-depth, opened interviews; (2) direct observation; and (3) written documents. *Interviewes* yield direct quotations from people about their experiences, opinions, feelings and knowledges.” (p:2).

Todos os dados recolhidos, e que posteriormente serão analisados, resultam do trabalho de campo, como da observação das atividades realizadas com as crianças e de conversas informais, registadas em diário de bordo: “the researcher makes firsthand observations of activities and interactions, sometimes engaging personally in those activities as a *participant observer*.” (Patton, 2002, p. 4).

A Investigação-Ação é também caracterizada pela duplicidade de papéis do investigador que desempenha o papel de investigador e, ao mesmo tempo, de interveniente na ação.

Robson (2011) esclarece:

A key feature of participant observation is that observer seeks to become some kind of member of the observed group. This involves not only a physical presence and a sharing of life experiences but also entry into their social and ‘symbolic’ world through learning their social conventions and habits, their use of language and non-verbal communication, and so on. (p. 319)

Para realizar este estudo, foi necessário delinear objetivos, por forma a que nos permitisse chegar mais além neste processo de descoberta da importância do brincar e do lúdico para as aprendizagens das crianças. Pretendemos compreender qual a importância do brincar, do lúdico associado à Aprendizagem Cooperativa nas aprendizagens formais e na aquisição de competências sociais.

Assim, é nossa intenção:

- Compreender se as crianças sentem necessidade de brincar;
- Identificar (evidências de) comportamentos, atitudes e conhecimentos desenvolvidos na sequência das atividades desenvolvidas.

- Observar a brincadeira livre das crianças em idade pré-escolar nas diferentes áreas da sala destinadas à brincadeira;
- Observar as atividades baseadas no lúdico associado à Aprendizagem Cooperativa, das crianças da sala de 1ºB do EB;
- Desenvolver atividades lúdicas que proporcionem às crianças desenvolvimento pessoal, social e cognitivo;
- Proporcionar às crianças momentos de brincadeiras livres e orientadas tanto em contexto de sala como no exterior.

Para dar início à investigação-ação a que nos propusemos, foi fulcral definir algumas perguntas de partida, perguntas essas também elas orientadoras da observação em contexto de Educação Pré-Escolar:

- O que as crianças aprendem quando brincam livremente e/ou durante uma brincadeira orientada?
- Onde mais gostam de brincar?
- Como se relacionam quando brincam?

No contexto de 1º CEB as questões orientadoras foram as seguintes:

- Quais as competências sociais que as crianças adquirem quando jogam e/ ou durante a atividade lúdica?
- Como é que as crianças se relacionam enquanto jogam e/ou durante a atividade lúdica?

Tendo em conta o que era pretendido averiguar, a aquisição de competências sociais definimos indicadores relativos a este tipo de competências

São eles:

- saber- estar;
- saber- ouvir;
- partilhar;
- ajudar;
- ser ativo numa escolha;

respeitar a palavra e o espaço do outro.

2.2 Instrumentos utilizados e procedimentos recolha de dados e análise

No decorrer desta investigação fomos recolhendo dados que permitissem, mais tarde, compreender de que forma o brincar e o lúdico favorecem as aprendizagens formais e informais.

Estes dados foram recolhidos através de várias técnicas: por meio da observação, recolha de notas de campo e conversas informais com as crianças e com a professora cooperante de 1º CEB.

Já em contexto de Pré-escolar, a relação estabelecida com a educadora cooperante não permitiu estabelecer este tipo de conversa. As conversas informais aconteceram, apenas, com as crianças do grupo. Essas conversas foram registadas em diário de bordo. Recorremos, também, à análise documental: *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE, 2016); Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto; Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, 1986, de 14 de outubro; A *Convenção dos Direitos da Criança*; projeto curricular do grupo de crianças do pré-escolar. Era, também, nossa intenção, analisar o projeto educativo da instituição cooperante, mas apenas tive acesso ao que estava disponível *on-line*, não atualizado e com pouca informação.

No que ao 1º CEB concerne, foram analisados: o Programa Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico do Ministério da Educação; Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, 1986, de 14 de outubro; O plano anual de atividades.

A recolha de dados iniciou-se com a observação, de tipo participante, que nos permitiu, de certa forma, viver de modo ativo a realidade daquelas crianças, nos dois contextos, permitindo-nos chegar mais perto delas.

Tal como, afirma Robson (2011):

As the actions and behavior of people are central aspect in virtually all real world research, a natural and obvious technique is to watch they do, to record this in some way and then to describe, analyse and interpret what we have observed. (p.315).

Segundo Creswell (2008), “observation is the process of gathering open-ended, firsthand information by observing people and places at the research site.” (p. 221).

No que às notas de campo diz respeito e ao diário, estes são instrumentos de recolha de dados muito utilizados na observação, particularmente a observação participante porque, e de acordo com Patton (2002):

Field notes contain the description of what has been observed. They should contain everything that the observer believes to be worth noting. Field notes also contain what people say. (...) field notes contain the observer's own feelings, reactions to the experience, and reflections about the personal meaning and significance of what has been observed. (p.302)

Por fim, “field notes include your insights, interpretations, beginning analyses, and working hypotheses about what happening in the setting and what it means” (Patton, 2002, pp. 302-304). Importa referir que, dado o carácter participante da observação, os registos foram realizados *a posteriori*, o mais cedo possível depois de terminada cada sessão.

Em relação aos registos fotográficos, “photographs can help in recalling things that have happened as well vividly capturing the setting for others.” (Patton, 2002, p.308).

Os contextos de sala de aula são riquíssimos do ponto de vista das relações, das conversas, das expressões corporais; embora a face das crianças não pudesse ser fotografada, o registo fotográfico pode conter informação que tenha passado despercebida ao nosso olhar de investigador.

Parte III – Projeto de Investigação em Educação Pré-escolar

3. Contextualização do Meio Socio- Educativo – Pré-escolar

3.1 O Meio

A instituição localiza-se no Bairro das Maroitas - Portela da Azóia, freguesia de São João da Talha. Está localizada num bairro familiar e sossegado, com bons acessos, sobretudo para quem se desloca de autocarro.

3.2 A Instituição

Para caracterizar a instituição, recorreremos ao respetivo sítio na internet:

A história da NucliSol Jean Piaget remonta a 1983, quando iniciou a sua atividade, mas só passados nove anos, em 1992, adota a sua designação atual: NucliSol Jean Piaget — Associação para o Desenvolvimento da Criança, a Integração e a Solidariedade.

A NucliSol Jean Piaget é uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) que tem como principais objetivos a criação e organização de centros, creches, escolas e jardins de infância, centros de acolhimento e acompanhamento de crianças e adultos marginalizados, deficientes ou em situação de risco, centros de apoio a famílias económica e socialmente carenciadas, centros de proteção e acompanhamento de idosos, inválidos e indivíduos sem capacidade para o trabalho, centros de apoio e proteção na saúde preventiva e curativa.

A Unidade de Desenvolvimento de São João da Talha foi criada em 1986, tendo inaugurado novas instalações no Bairro das Maroitas Norte, a 1 de março de 2012. As novas instalações foram construídas ao abrigo do Programa Pares e da Rede de Alargamento do Pré-Escolar do Ministério da Educação. Sendo uma das Unidades de Desenvolvimento Integrado com instalações mais recentes e modernas.

A instituição para além da creche, pré-escolar 1º ciclo de ensino básico tem também as valências de Centro Preventivo de Apoio na Saúde, Centro de Acolhimento Temporário de Crianças em Risco, Centro de Atividades de Tempos Livres. <http://www.nuclisol.org/nuclisol-quem-somos.html>

3.3 Organização do Espaço

Neste projeto de investigação, o espaço é primordial. Desta forma, dedicaremos especial atenção à sua descrição. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016, p. 26), “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens.”

Dadas as dimensões reduzidas da sala, esta não facilita a livre circulação das crianças. As áreas são muito pequenas, quatro crianças numa área já são demais. A sala é o local onde as crianças passam a maior parte do dia, nesta instituição; aliás, onde passam a maior parte de todo o seu dia, pelo que deverá(ria) ser muito acolhedora e estimulante, ao mesmo tempo. A Educação Pré-Escolar é uma extensão alargada do ambiente familiar; deve, pois, fazer com que as crianças se sintam acolhidas e não num meio escolarizado.

Em conversa com a educadora, a estagiária/investigadora manifestou vontade em modificar a área da biblioteca, e arranjar os livros, que se encontravam danificados, com as crianças. Esta é uma área muito pequenina, só com um sofá e uma estante com livros; no entanto, a educadora não se mostrou disponível para a mudança.

Como as Orientações Curriculares sugerem,

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças. (p. 26)

Outra situação observada na organização do espaço, foi a forma como a educadora utilizava as paredes da sala. Não é uma sala com grandes decorações, para além das obras das crianças que, do ponto de vista da estagiária/investigadora, permaneciam tempo demais nas paredes, quando existiam outras obras mais recentes.

As OCEPE (2016) recomendam o seguinte:

O que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos. Por isso, a sua apresentação deve ser partilhada com as crianças e corresponder a preocupações estéticas. (p.26)

Falta, aqui, referir o espaço exterior que é uma extensão da sala que, na minha opinião, podia e devia ser usado para desenvolver uma multiplicidade de atividades:

O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas. (p. 27)

A instituição dispõe de dois espaços exteriores, onde as crianças brincam quase diariamente: tem um bloco com dois escorregas, uma pequena parede de escalada e um túnel. Este espaço tem uma pequena pala que permite que as crianças se resguardem do sol ou da chuva,;o pavimento do espaço exterior é de tartan sem zonas verdes; existe uma pequena zona com terra, mas as crianças não lhe têm acesso. O outro espaço é uma horta dividida para cada sala, embora nunca tenha sido utilizada pelas crianças da sala onde o estágio foi realizado, durante o tempo em que este decorreu. Há muito pouco contato com materiais naturais; percebi que existe muito receio de atividades ‘que sujam’...

Mas, e segundo as OCEPE (2016),

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre” (p. 27)

Pela disposição das áreas e o espaço que lhes era atribuído, a dos materiais, das mesas e das obras afixadas, parecia legítimo interpretar que era dada especial importância ao trabalho individual e escolarizado. Esta forma de gestão do espaço educativo foi um obstáculo ao desenvolvimento da investigação, já que esta dava primazia à brincadeira e ao trabalho em grupo.

3.4 Organização do tempo

A rotina é muito importante para as crianças: permite que o seu cérebro se organize e dá-lhes segurança; serve para que saibam o que podem fazer nos diversos momentos. A organização do tempo é fundamental para que as crianças não se sintam perdidas, também, no espaço.

De acordo com as OCEPE (2016),

O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual. (p.27)

A distribuição do tempo deve ter em conta as necessidades das crianças, o tempo que demoram e de que precisam para desempenhar uma determinada tarefa. Há que ter em conta o ritmo individual e o ritmo do grupo, quando se planeiam tarefas.

Assim, ainda de acordo com as OCEPE (2016):

Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem. (p. 27)

3.5 Constituição e Organização da Equipa de Trabalho

A equipa de trabalho é constituída pela Educadora e por duas ajudantes de auxiliar de educação em que uma delas apenas está afeta à sala a 50%.

Segundo a Educadora, ela e as ajudantes conversam diariamente sobre as atividades a desenvolver com o grupo e de que forma é que cada uma deverá proceder. No entanto, semanalmente ocorrem as reuniões de equipa.

Ainda, segundo o projeto de sala, disponibilizado pela educadora cooperante,

A Educadora é a responsável pela implementação, acompanhamento e avaliação pedagógica das crianças e dos projetos da sala, proporcionando um contexto educativo que permita o trabalho em equipa, sendo este um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças. (p. 22)

Deste modo, o trabalho de equipa, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.

3.6 Caraterização do Grupo

O grupo é constituído por 21 crianças, quatro do género feminino e dezassete do género masculino. Das 21 crianças 18 nasceram em 2012, duas em 2011 e uma em 2013.

Da informação que me foi disponibilizada o grupo situa-se num nível socioeconómico médio/médio- baixo. Este é um grupo de crianças alegres, energéticas e muito sociáveis, gostam de conversar e de questionar.

De acordo com Sprinthall e Sprinthall (1999), à luz dos estádios de desenvolvimento, entenda-se por desenvolvimento mudanças quantitativas e qualitativas em que as quantitativas têm a ver com o plano físico (peso, altura) e qualitativas como, por exemplo, a evolução das aptidões intelectuais e a forma como se relacionam com os outros. Será feito um enquadramento à luz dos estádios de desenvolvimento de Piaget e a psicogénese do desenvolvimento e de Erik Erickson, os estádios de desenvolvimento psicossocial.

Segundo a teoria construtivista de Piaget, estas crianças encontram-se no estágio pré-operatório (dos 4 aos 7 anos). Este estágio subdivide-se em dois períodos distintos: a fase do pensamento pré-conceitual (2 aos 4 anos), centrado na imaginação e por ela

dominado; o outro período prolonga-se dos quatro aos sete anos e é caracterizado pelo pensamento intuitivo, centrado na percepção dos dados sensoriais. Este grupo situa-se na segunda fase deste estágio de desenvolvimento; nesta fase, o egocentrismo começa a desaparecer. A criança começa a desenvolver relações de causa-efeito: por exemplo, se está frio em casa e se lá há aranhas, então está frio porque há aranhas. Outra característica tem a ver com a atribuição de características gerais a objetos, não sendo capaz de as particularizar. Por último, outra característica prende-se com a irreversibilidade do pensamento a criança apenas entende as coisas, o mundo que o rodeia, num sentido, é incapaz de inverter uma sequência de fatos.

Segundo os estádios de desenvolvimento psicossocial de Erikson este grupo situa-se no terceiro estágio: *Iniciativa versus Culpa* (3 aos 6 anos). Neste estágio de desenvolvimento psicossocial, a criança desenvolve a sua autonomia, começa a tomar iniciativas sem adquirir o sentimento de culpa e a querer impor a sua vontade; a curiosidade aumenta e faz muitas perguntas. Esta é também a idade do jogo simbólico e da brincadeira, em que a criança toma consciência de que pode ser o outro sendo ela mesma, sem sentir culpa.

Erikson defende, ainda, que “neste estágio de desenvolvimento, é particularmente importante que as crianças tenham muito tempo para brincar” sendo que “do ponto de vista cognitivo, pré-operatório, o pensamento dominante é a livre fantasia.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.149)

Quanto às características específicas deste grupo, todas as crianças já frequentavam a instituição no ano letivo anterior. Quinze crianças, a maioria, transitaram do grupo anterior do qual a educadora cooperante já era a Educadora de Infância responsável – sala dos 4 anos – e, por isso, a sua adaptação foi tranquila e positiva. As restantes seis crianças transitaram de uma sala de 5 anos que se extinguiu no final do ano letivo anterior, com a saída da maior parte do grupo para ingressar no 1º Ciclo do Ensino Básico. Estas seis crianças, segundo a educadora cooperante, fizeram uma adaptação rápida à sala, aos seus pares e aos adultos da sala, não revelando estranheza, nem demonstrando relutância durante o acolhimento ou na participação em atividades.

Com exceção de seis crianças, todo o grupo revela um desenvolvimento típico para a faixa etária em que se encontra.

Segundo informações prestadas pela educadora cooperante e disponibilizadas no projeto de sala, das vinte e uma crianças:

- Uma é portadora do Síndrome de Asperger. Apesar desta condição, esta criança é altamente funcional, sendo praticamente desnecessário haver uma diferenciação pedagógica para esta, pois, de uma forma geral, realiza todas as atividades tal como os seus pares, sendo as suas dificuldades quase inexistentes no que a este aspeto diz respeito. A criança em questão é acompanhada pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), tendo uma Educadora que o acompanha uma vez por semana, e é também seguido pela Terapeuta da Fala da instituição.

Para além da criança mencionada anteriormente, existem mais cinco crianças que estão referenciadas ao SNIPI.

- Duas das cinco crianças foram referenciadas pelo facto de o seu desenvolvimento global se encontrar aquém do desenvolvimento esperado para crianças da sua faixa etária. Quando estas duas crianças chegaram ao grupo, a comunicação verbal estruturada era inexistente, a motricidade fina estava muito pouco desenvolvida e o seu desenvolvimento cognitivo também não era o expectável para a sua idade.
- Uma outra criança foi referenciada tendo por base o seu desenvolvimento motor, sendo notória a dificuldade na realização de alguns movimentos, tais como correr, saltar, lançar uma bola, pontapear uma bola, mas também pelo seu fraco desenvolvimento a nível da motricidade fina. É uma criança em que a falta de tonicidade muscular é notória. Esta criança não estabelece uma relação social adequada com os pares.

Falta então referir outros dois casos, de meninos gémeos em que:

- uma das crianças foi referenciada pela sua fragilidade psicológica e emocional, na sequência de um episódio familiar delicado;
- e outra, que ainda carece de avaliação pelo SNIPI, para que seja possível realizar um acompanhamento adequado ao seu caso. Cognitivamente, tendo em conta os seus desempenhos, esta última criança possui um desenvolvimento compatível com o esperado para a sua faixa etária, sendo bastante participativa na sala e revelando um interesse visível pelas atividades. No entanto, a nível comportamental, quando não está concentrada na realização de uma atividade ou em momentos de brincadeira livre, esta criança revela comportamentos

repetitivos com as suas mãos (movimentos de hélice) (Informação retirada do projeto de sala disponibilizado pela educadora cooperante).

Durante o período de observação, outra criança foi referenciada dado revelar dificuldades na linguagem e em memorizar.

Apesar de, neste grupo, existirem estas crianças, as restantes integram-nas e tratam-nas de igual para igual. Estamos, então, perante uma situação de inclusão: verifica-se um esforço da equipa educativa para fomentar um ambiente educativo inclusivo.

As OCEPE (2016), declaram que,

A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras. Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima. (p. 10)

4. Justificação da implementação do projeto em Educação Pré-escolar

A implementação do projeto “A brincar vou aprender!” não se revelou uma tarefa fácil devido a várias condicionantes, como por exemplo, a rotina da sala.

Depois de alguns dias de observação decidimos que o projeto da prática pedagógica e de investigação seria em torno do brincar. Da observação, verificou-se que brincar era efetivamente uma necessidade. Mais, havia que os ensinar a brincar, sem gritos excessivos e sem momentos de violência, existia, também, a necessidade de saber partilhar e de saber estar com o outro, de ouvir e de ter palavra.

Brincar, nesta sala, servia apenas para “fazer tempo”, ou como “prémio” por ter acabado o “trabalho”, como foi dito tanto pela auxiliar e pela educadora quando a estagiária/investigadora questionou “*quando é que as crianças brincam?*”: “*Eles podem brincar depois de acabarem um trabalho, ou quando temos de fazer tempo para ir para o refeitório*”. (Notas de Campo, 26 de outubro de 2017).

A atividade lúdica, o brincar, não era vista como uma atividade dotada de sentido quer pela educadora quer pelas auxiliares. Foram várias as conversas com a educadora cooperante, para que juntas pudéssemos delinear um caminho, onde o projeto da estagiária se encontrasse com o dela.

A educadora falava em números e letras, e em preparação para o primeiro ciclo, no manual que deveria ser preenchido e ao qual dedicavam cerca de uma hora por dia, e registos, muitos trabalhos individuais e muitas fichas, ou seja, todas as atividades eram (demasiado) escolarizadas.

No entanto, segundo Ferreira (2010, p. 12), “as crianças em idade pré-escolar devem brincar, porque é através da brincadeira que elas se expressam, se relacionam socialmente, interpretam o seu quotidiano, inventam histórias, respeitam e tomam decisões.”

Brincar, para esta equipa, não era entendido como uma necessidade e como fazendo parte do tempo letivo e como um meio para realizar aprendizagens.

Em conversas informais que a estagiária/investigadora foi tendo com as crianças afim de apurar os seus desejos e necessidades, perguntava-lhes “o que mais gostavam de fazer?” a resposta era unanime: “Brincar”.

Nesta sala era, portanto, urgente, brincar.

Brincar faz parte do crescimento e é em si, uma atividade essencial para as crianças no seu percurso para se tornarem, mais tarde, adultos íntegros e adaptados.

Perante o quadro descrito atrás, de acordo com Formosinho, (2011), as

(...) educadoras precisam de resistir, persistir, agir a favor de um currículo que integre o trabalho e o jogo, o brincar e o aprender e que deixe às crianças tempo para o sonho, a imaginação, a transgressão...

A área do faz de conta precisa de assumir a urgência do brincar e permitir às crianças que os objetos e situações sejam ocasiões de elas criarem realidades porque a realidade não é só uma... a urgência não é, aqui, de sabermos se a criança sabe o que é o objeto, de sabermos se a criança desenvolve ações eficazes. A urgência é a de criarmos mundos para a criança em que os objetos são o que a sua imaginação, em que as ações se desenrolam na colaboração com os pares para criar mundos, em que os significados e os sentidos não são desenvolvidos por preocupação com o referente. É que as ciências do cérebro também nos dizem que brincar aciona conexões neurais que provocam prazer e que este está associado ao aprender. A Declaração dos Direitos da Criança consigna-o como direito. (p. 48)

De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança, o artigo 31º da Declaração Internacional dos Direitos da Criança consagra que “os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística" (p.22).

Não foi encontrado espaço para implementar o projeto na rotina da sala. Desta forma, o mesmo decorreu paralelamente ao da educadora.

Da observação a estagiária/investigadora pôde também verificar que as crianças do grupo não eram críticas, não mostravam vontade própria, nem espírito de investigação, aquela curiosidade espontânea tão característica das crianças. Faltava, ali, ouvir/saber os seus interesses, procurar responder às suas necessidades de forma mais adequada ao seu nível de desenvolvimento.

A Convenção sobre os Direitos da Criança assenta em 4 pilares fundamentais, sendo que um deles diz respeito ao superior interesse da criança; este deve ser uma consideração prioritária, em todas as ações e decisões que lhe digam respeito. Importa ouvir a opinião da criança, o que significa que a voz das crianças deve ser ouvida e tida em conta em todos os assuntos que se relacionem com os seus direitos.

Brincar potencia o desenvolvimento global das crianças. Gomes (2010) acrescenta que brincar:

(...) permite-lhe aprender a conhecer, a fazer, a conviver e sobretudo, a ser. Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. Através da brincadeira, as crianças ultrapassam a realidade, transformando-a através da imaginação. Desse modo expressam o que teriam dificuldades de realizar através do uso das palavras. (p. 46)

A estas crianças apenas eram distribuídos trabalhos individuais, para acrescentar ao portefólio, que realizavam quase automaticamente e sem porquês.

Ainda assim a estagiária/investigadora tentou por várias vezes trabalhar sob a ótica do trabalho de projeto, mas sem efeito.

Assim, a prática decorreu da seguinte forma: sempre que as crianças se encontravam a brincar nas áreas, a estagiária/investigadora iria brincar com elas; só assim faria sentido, uma vez que estas a procuravam sempre, para que fizesse parte das suas brincadeiras. Porque, de acordo com Gomes (2010),

O brincar com alguém reforça os laços afetivos. Um adulto ao brincar com uma criança está a fazer-lhe uma demonstração do seu amor... a participação do adulto enriquece e estimula a imaginação das crianças. A solicitação duma criança para brincar, além de ser uma demonstração de amor da sua parte em relação ao adulto, funciona como um pedido para a ajudar a, em relação, conhecer e explorar o Mundo. (p. 46).

Planificados, estavam sempre objetivos relacionados com a área da formação pessoal e social, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Assim surgiu o projeto “A brincar vou aprender!”.

Durante a prática pedagógica foram planeadas dez atividades, sempre de cariz lúdico, muitas desenvolvidas nas áreas e em pequenos grupos e outras em grande grupo, sempre tendo em conta as necessidades do grupo e de cada uma das crianças; tentamos sempre adaptar a prática de forma a responder de forma individualizada, mas, também, para o trabalho em pequenos grupos e, ainda, para o todo.

Tendo em conta que este grupo era bastante heterogéneo do ponto de vista do desenvolvimento físico e cognitivo, todas mostraram ser relevantes para atingir os objetivos a que nos propusemos.

No entanto, as atividades realizadas em pequenos grupos e nas áreas revelaram-se muito mais ricas do ponto de vista das relações e também permitiram envolver-nos mais nas brincadeiras e, desta forma, retirar mais informações pertinentes para a investigação.

De acordo com as OCEPE (2016),

Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem. Deste modo, a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos. Estes, ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida. (p.10-11).

Brincar nas áreas tinha sempre como objetivos iniciais, brincar, perceber quais as necessidades que aquelas crianças tinham enquanto seres individuais e enquanto grupo e na área da formação pessoal e social e, só depois, a partir daqui, estabelecer outros objetivos relacionados com outras áreas de conteúdo.

De acordo com Moyles (2002),

O Brincar é um processo que proporciona um modo de aprendizagem e resulta em comportamentos lúdicos. Estes em si mesmos, não constituem um currículo, e sim um meio valioso para iniciar, promover e sustentar a aprendizagem dentro de uma estrutura curricular. Encorajar o brincar como um meio de aprendizagem e manter a motivação e o interesse por meio do brincar são estratégias equivalentes à instrução direta. Assim como os professores acham relevante estabelecer para as crianças objetivos escritos (por exemplo, completar uma página de somas ou escrever uma história sobre o que elas fizeram no fim de semana), eles devem estar preparados para ver igual (se não maior) valor no estabelecimento de objetivos no brincar... (p. 100).

Importa aqui, também, salientar que as crianças que fizeram parte destas atividades foram escolhidas para as duas primeiras atividades, pela educadora e nas outras de forma aleatória, foram as próprias crianças a escolher a área onde queriam brincar. A área que a estagiária/ investigadora escolheria para brincar com as crianças não era previamente acordada com a educadora, com o intuito da investigação decorrer da forma mais natural possível.

5. Análise das atividades desenvolvidas em Educação Pré-Escolar

5.1 Atividade I – Brincar aos restaurantes

Contextualização

Esta atividade desenrolou-se em dois momentos, em dois dias diferentes. Num primeiro momento, o objetivo maior era brincar, estar com as crianças a fim de perceber quais as suas necessidades e ajudá-las a brincar, a ouvirem-se sem que se agredissem.

Análise

Começou por ser uma brincadeira em que para as quatro crianças, era unânime brincar aos restaurantes, mas os problemas que tinha previamente observado rapidamente surgiram. As crianças agrediam-se, gritavam e não conseguiam, mesmo que individualmente, brincar com um brinquedo. Fazendo, a estagiária/investigadora, parte da brincadeira, decidiu, subtilmente, interferir: fez sugestões e também lhes perguntou o que “queriam ser?”, e quem é que já tinha ido fazer uma refeição a um restaurante. Os quatro já tinham ido. Então, lembrou-lhes que, num restaurante, cada elemento tem uma função, como a de cozinheiro, a de empregado de mesa, a de cliente.

De acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1979):

Devem encorajar-se as crianças a discutirem conjuntamente os seus projectos.

(...) As crianças pequenas são capazes de interagir positivamente e de colaborar umas com as outras quando lhes são dados incentivos e razões para tal. No contexto das actividades que elas próprias tenham escolhido, podem incentivar-se as crianças a falar umas com as outras em vez de se empurrarem, agarrarem ou darem encontrões e a auxiliar-se umas às outras se tiverem conhecimentos que possam ser utilizados pelas outras. Permitindo às crianças que se auxiliem umas às outras nas suas actividades, os adultos estão a pôr as crianças em contacto umas com as outras e, deste modo, provocam a conversação natural. (pp.198-199)

As sugestões da estagiária/investigadora resultaram: discutimos quem seria o quê, (o MM quis ser o cozinheiro, a L e a M as empregadas de mesa e o G era um cliente tal como a estagiária/investigadora), como é que iríamos dispor os brinquedos, como é que iríamos pôr a mesa; já estávamos a conversar e a escutar e a aceitar o outro. O educador

deve incentivar o escutar ativo, porque “ajudar as crianças a conversar com as outras crianças e com os adultos, é ajudá-las a aprender a escutar a outra metade da conversa (...)” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 201).

O MM colocou o cesto da fruta na cabeça e afirmou ser o cozinheiro, “*Neusa, eu sou o cozinheiro!*” (Notas de Campo, de 07 de novembro de 2017). A estagiária/investigadora sabia que era o que o MM queria, em conversa com ele percebeu que, em casa dele, muitas vezes era o pai que cozinhava. O MM tinha muito orgulho nisso, falava com satisfação: “*o meu pai fez o jantar!*” (Notas de Campo, 02 de novembro 2018). O MM observava o pai com todos os pormenores: era o único que, ao brincar na casinha, quando a brincadeira envolvia cozinhar, lavava os alimentos, cozinhava-os e, no fim, com uma fralda de pano a servir de pano de cozinha, limpava toda a área. O MM tinha dificuldades de articulação motora, da linguagem e de memória a curto prazo e, para se proteger, procurava sempre atividades onde a linguagem não fosse necessária. Enquanto brincávamos aos restaurantes a estagiária/investigadora era “uma cliente” e pediu várias vezes, para falar com o cozinheiro e elogiando-o. Fez com que conversasse; foram várias as vezes que se retraiu. Para contornar esta situação, a estagiária/investigadora falou pausadamente e repetiu várias vezes a mesma coisa para lhe dar tempo para pensar para consequentemente responder da melhor forma. O MM, muitas vezes, ficava triste, e envergonhado porque o corrigiam na presença dos outros.

Sempre que o MM cometia um desses erros, (erros gramaticais e de organização temporal das frases) a estagiária/investigadora não o corrigia diretamente, refazia a frase utilizando os termos corretos, articulando devagar as palavras que ele não conseguia dizer adequadamente. Utilizava uma estratégia de expansão, de acordo com Marques (2008):

A estratégia mais apropriada para lidar com os ‘erros’ gramaticais é colocar a ênfase no bom desempenho da criança, indicando, com tudo a direcção para o aprofundamento da linguagem. Esta estratégia, denominada de *expansão*, não penaliza a criança, respeita as suas formas de linguagem e coloca-a em contacto com as formas padronizadas. (p. 12)

Segundo este autor, esta estratégia não coloca “a ênfase nos ‘erros’ gramaticais das crianças, nem ignoram os citados ‘erros’. Em vez disso, aceitam os enunciados das crianças e acrescentam a forma gramatical correcta.” (p.13)

Para um desenvolvimento adequado da linguagem, é necessário que seja criado um clima estimulante de comunicação, onde o educador deverá ser o principal

encorajador e não castrador. O MM, mais do que as outras crianças do grupo, tendo em conta as dificuldades que apresentava, precisava de conversar muito, para “treinar” a linguagem; precisava, sobretudo, de ser encorajado, e que lhe fosse mostrado que ele não era só o MM que não articulava bem as palavras, mas que era ‘muito bom’ noutras coisas.

De acordo com as OCEPE (2016), cabe

ao/à educador/a criar as condições para que as crianças aprendam. Entre estas, salienta-se a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças. As reformulações e questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas.

A capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. (p.61)

Decorrente da atividade desenvolvida na área da casinha, verificou-se que faltavam, alguns objetos. As crianças apenas dispunham de bonecas, algumas roupas para as bonecas, três telemóveis, alguns pratos, copos e talheres de plástico e alguns alimentos feitos de feltro.

Na nossa opinião, faltavam tantas outras coisas, como uma caixa com roupas e adereços, painéis e pequenos eletrodomésticos, embalagens, enfim, elementos reais, do quotidiano.

É certo que a falta destas coisas levava a uma maior criatividade e a jogos de mímica. Esta área apenas proporcionava às crianças um tipo de brincadeira de cada vez: ou na cozinha, ou numa parte que se assemelhava a uma banheira e muda fraldas, estas à escala das crianças.

No entanto, de acordo com Homann, Banet e Weikart (1997), “Proporcionar espaço para mais de que um tipo de brincadeira de faz-de-conta é também, uma recomendação importante.” (p.188).

Segundo os autores acima referidos, os materiais e objetos devem, também eles, ser os mais variados possível e à escala das crianças, mas, também, dos adultos, alusivos à realidade quotidiana das crianças, às profissões, no fundo, àquilo que diz respeito às vivências das crianças em causa.

Um lavatório, forno ou frigorífico de tamanho proporcional às crianças cheguem e usem. (...) recomendamos que os instrumentos e utensílios – pratos, por exemplo – sejam da escala habitual de adulto, dado que são mais resistentes (...), As crianças preferem as coisas ‘a sério’, provavelmente porque vêm os adultos em casa usarem colheres, tijelas, passadores. (...) As coleções de materiais e profissões são também importantes na área da casa. (Homann, Banet & Weikart, 1997, p. 189)

Estes autores acrescentam, ainda, o envolvimento da comunidade envolvente da instituição, dando como exemplo o de uma fábrica que, sendo sensibilizada, poderá doar alguns desperdícios úteis para as crianças brincarem. Aqui, podem criar-se outras interações com estas instituições, como visitas de estudo, por exemplo, tão ricas para o desenvolvimento das crianças, pois permitem-lhes conhecer outras realidades, em particular, o meio em que estão inseridas.

Tendo em conta estes aspetos, e considerando que o envolvimento da família é um pilar importante na Educação Pré-escolar, a estagiária/investigadora fez várias sugestões para que, envolvendo a família, conseguíssemos enriquecer a área da casinha; não foi aceite.

De acordo com as OCEPE (2016),

Os pais/ famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, com tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa. (p.16)

Trazer objetos de casa é prolongar a casa de cada criança para a sala, é manter o ambiente aconchegante, é apoiarmo-nos enquanto educadores, nas experiências de cada família e, a partir daí, conhecermos e compreendermos melhor cada criança, os seus comportamentos, a sua linguagem, os seus interesses; no fundo, a sua cultura.

Tal como afirma Dewey (1897, cit Homann, Banet, & Weikart, 1995):

A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das actividades que a criança vivencia em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família. (p.99)

No decorrer da brincadeira, a M disse: *“precisamos duma coisa para escrever os pedidos.”* (Notas de Campo, 08 de novembro de 2017). Improvisando na ação, a estagiária/investigadora foi buscar uma folha branca e alguns lápis de cor, e improvisamos assim um livro de pedidos. Todos quiseram escrever: O G e a M escreveram letras e pseudopalavras, a L e o MM fizeram desenhos dos pratos que o restaurante tinha. Este grupo já tinha a noção de que a escrita era também uma forma de comunicação, que transporta uma mensagem: *“precisamos deste livro de pedidos para o cozinheiro saber o que tu queres comer!”* (M, Notas de Campo, 08 de novembro de 2017), *“Oh MM tu também podes escrever aquilo que cozinhas, para os clientes saberem.”* (G, 08 de novembro de 2017).

De acordo com Mata (2008), “Nas suas brincadeiras ou na resolução de situações concretas, a criança envolve-se com a escrita (brincando com ela e tentando escrever), podendo recorrer a formas de registo diferenciadas, mais ou menos convencionais.” (p.52).

Em conversa, a educadora demonstrou vontade de criar um cantinho da escrita: *“Falta na sala um cantinho da escrita, mas não tenho espaço.”* (Notas de Campo, 25 de outubro de 2017).

Sugerimos que, em vez desse “cantinho”, colocasse os cadernos das crianças mais visíveis/acessíveis, com um lápis preso, para que, sempre que sentissem necessidade, enquanto estivessem a brincar, recorressem ao caderno para escreverem. Ou, ainda, que criássemos um painel de recados ou de notícias do dia.

Criar um local físico para o efeito da escrita é descontextualizá-lo da rotina das crianças. De acordo com Mata (2008), as oportunidades para a escrita devem ser múltiplas, e estarem disponíveis por toda a sala, integradas nas rotinas.

Assim, o educador deverá:

Proporcionar oportunidades para escrever, tanto em actividades sugeridas ou orientadas como em situação de jogo e brincadeira, e facilitar o acesso a papéis diversificados, desde envelopes, cadernos, blocos, folhas soltas lisas, quadriculadas ou de linhas, agendas, etc. Estes materiais podem estar disponíveis em diversos locais da sala, nas diferentes áreas em que esta se organiza. Devem também ser renovados com alguma regularidade, de modo a manter o interesse, a curiosidade e a vontade de exploração (introduzir materiais novos e modificações; por vezes, mesmo que o suporte seja do mesmo tipo, basta que o aspecto seja

diferente – mais pequeno ou maior, colorido ou com um boneco – para as crianças voltarem a interessar-se). Integrar a escrita, nas suas mais diversas formas, nas vivências e rotinas do jardim-de-infância (por exemplo, recados, avisos, etiquetagem, escrita de histórias, cartas, etc.), de modo que as suas finalidades sejam entendidas, e as crianças adquiram conhecimentos e desenvolvam competências em contexto, escrevendo e vendo escrever, com finalidades e objectivos claros. (p.56)

Estes são só algumas ações a ser desenvolvidas para criar um ambiente de aprendizagem da apropriação da escrita que para caso parecem para já as mais pertinentes e impulsionadora de um ambiente estimulante para a apropriação da escrita

Numa segunda fase desta brincadeira, no dia seguinte, a estagiária/investigadora disponibilizou vários materiais para que com este grupo construíssemos um livro de pedidos. As crianças escolheram a cor e decoraram-no de acordo com a sua vontade.

“O livro dos pedidos” fazia, agora, parte da casinha; este grupo começou logo por escrever as suas receitas, utilizando números letras, pseudopalavras e desenhos. Era importante partilhar com todo o grupo o que estávamos a fazer; a curiosidade era muita.

Sem ensaios, pedi a este pequeno grupo que explicasse aos outros o que era e para que servia “O livro dos pedidos”.

Segundo as OCEPE (2016), para o desenvolvimento da oralidade, é importante que cada criança quer em grupo quer de forma individual consiga expressar-se; aqui, a estagiária/investigadora optou que cada um deles dissesse: a função do livro e o que já tinham escrito, e o que pensassem que fosse importante. Aos que não tinham feito parte da atividade, a estagiária/investigadora disse-lhes que, sempre que tivessem dúvidas acerca do que estava a ser dito, perguntassem aos colegas. Neste grupo, no todo, este clima de comunicação entre eles, entre as crianças e a equipa não existia o diálogo, em que cada um expressa o que pensa, o que deseja, e faz perguntas aos outros e espera pela resposta. Depois de vários incentivos, a L afirmou: “*Podem escrever tudo, mas têm de assinar*”; o G completou: “*e a data!*”; a M disse: “*podem usar o livro em tudo, nós escrevemos receitas*”. O MM disse “*podem fazer desenhos*”. (Notas de Campo de 08 de novembro de 2017)

O A (que não fez parte da atividade), perguntou: “*onde é que o livro vai ficar arrumado, temos de pedir?*”. O G disse, “*fica na casinha, mas não podes estragar.*” (Notas de Campo, de 08 de novembro de 2017).

Assim, “O desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar. Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes.” (OCEPE, 2016, p.60)

Ainda relativamente ao papel do educador, de acordo com as OCEPE (2016):

A capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. (p.61)

Verificou-se, ao longo dos dias seguintes, que todas as crianças usavam o livro, fazem-me perguntas sobre palavras e reproduzem-nas. Escrevem (à sua maneira, usando símbolos, ou grafismos, ou pseudopalavras) receitas para o restaurante.

A educadora chamou a atenção da estagiária/ investigadora para a forte probabilidade de virem a existir problemas em relação à partilha. Durante os meses de observação, tal situação nunca se revelou.

As crianças vinham mostrar à estagiária/investigadora o que “escrevem” e leem. Ficam felizes porque os elogia e, procurando sempre dar significado ao que escrevem e leem.

A reacção e o incentivo de todos que rodeiam a criança às suas primeiras tentativas de ‘leitura’ de interpretação da escrita envolvente, são essenciais. (...) Mesmo tendo consciência de que não sabem ler, as crianças devem sentir-se competentes nas suas tentativas e compreender os avanços que vão fazendo, sendo esta tomada de consciência, já por si um grande incentivo para continuarem. (Mata, 2008, p. 77)

Ainda, de acordo com as OCEPE (2016),

A atitude do/a educador/a e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas, pois só assim as crianças poderão passar pelas diferentes fases inerentes à apropriação do código escrito. (p.70)

No dia 07 de dezembro, a estagiária/investigadora registou o seguinte: *“A I e o MP copiam para ‘o livro de pedidos’, palavras de um livro de histórias, leem essas palavras de acordo com as imagens que veem.”*

“O MP copia as palavras da camisola do PS para o livro dos pedidos” (Notas de Campo de 18 de janeiro de 2018).

“A M está a brincar aos médicos e passa a receita no livro de pedidos, à medida que escreve verbaliza.” (Notas de Campo de 15 de fevereiro de 2018)

Servem estas notas de campo para mostrar que o livro de pedidos estava a cumprir a sua função. Não era suficiente, na perspetiva da estagiária/investigadora: muito havia, ainda, a fazer no que à emergência da leitura e da escrita diz respeito na educação pré-escolar.

Resta, ainda, salientar que, por via da brincadeira, as crianças realizaram múltiplas aprendizagens, quer na área da formação pessoal e social, quer no desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

5.2 Atividade II – Brincar na Garagem

Contextualização

Esta atividade foi planeada para decorrer em várias fases e em vários dias. Queríamos que fossem as crianças a ter voz, a dizerem o que querem fazer e porquê. Porque, neste grupo, as crianças não estão habituadas a serem questionadas – se gostam, se não gostam, porquê – não sabem avaliar.

Foi nesta ótica que a estagiária/investigadora orientou a atividade. Já estavam a brincar quando a estagiária/investigadora perguntou se sabiam quantas peças tinham; a resposta foi negativa. Sem orientação ou recomendação da estagiária/investigadora, quiseram saber e começaram a planear o que fazer.

Análise

À luz da atividade anteriormente discutida, a presente atividade surge também de uma brincadeira; desta vez, na área da garagem, mais propriamente com peças de madeira que lá existiam.

A estagiária/investigadora sentou-se junto do grupo de quatro crianças e perguntou-lhes se também podia brincar. A resposta foi positiva. A brincadeira de dois deles consistia em atirar as tais peças para uma caixa. A estagiária/investigadora questionou-os sobre a quantidade de peças que já tinham atirado para a caixa. Não sabiam. A estagiária/investigadora perguntou se tinham sido muitas ou poucas; não sabiam. O GA disse: “*Não sei quantas atirei, mas ainda temos muitas aqui.*” (Notas de Campo, 13 de novembro de 2017).

A estagiária/investigadora perguntou se queriam contar as peças que ainda estavam fora da caixa. Inicialmente, não responderam mas, depois, de súbito, mostraram-se interessados.

Começamos a explorar as peças e o H refere, “*temos muitas destas.*” (Notas de Campo de 13 de novembro de 2017).

O AF reparou que algumas peças se assemelhavam a figuras geométricas: “*olhem, podemos pôr estas que são triângulos aqui, e os quadrados aqui, as outras acho que já não são.*” (Notas de Campo de 13 de novembro de 2017)

A estagiária/investigadora incentivou-os a contarem as peças e a identificarem algumas formas geométricas. Estavam reunidas as condições para que lhes pudesse proporcionar uma atividade direcionada para a matemática, nos domínios de conceito de

número, contagem, geometria e também na recolha, organização e tratamento de dados, sempre inserida na brincadeira deles. Foi dada especial atenção às contagens, e à organização e recolha de dados já que esta última é tão rica a ser dinamizada em contexto de Educação Pré-escolar e tão pouco explorada. Digamos que matemática em si, é desenvolvida, nesta sala fora do quotidiano das crianças

De acordo com Castro e Rodrigues (2008),

Uma das funções do Jardim-de-Infância é criar ambientes de aprendizagem ricos, em que as crianças se possam desenvolver como seres de múltiplas facetas, construindo percepções e bases onde alicerçar aprendizagens. Estas, reflectir-se-ão ao longo da vida, quer nas aprendizagens, quer na sociabilização, e mesmo no reconhecimento de algumas regras e procedimentos. Os números devem, portanto, desempenhar um papel desafiante e com significado, sendo a criança estimulada e encorajada a compreender os aspectos numéricos do mundo em que vive e a discuti-los com os outros. (p. 12)

O GA pediu para ir buscar uma folha para escrever o número de peças; começaram a contar. A certa altura, estavam “perdidos” porque as peças eram, realmente, muitas. A estagiária/investigadora questionou-os sobre como iriam organizar as peças. O AF responde: *“Olha é melhor juntar os iguais!”* (Notas de Campo de 13 de novembro de 2017). O critério estava definido para a recolha de dados. O GA sugere: *“Podemos fazer o desenho da peça e pôr quantas são.”* (Notas de Campo de 13 de novembro de 2017)

Castro e Rodrigues (2008) consideram, relativamente à organização e recolha de dados: “Dar tempo a que a criança pense como quer classificar os dados que recolheu, de modo a dar resposta às suas questões de investigação, é essencial para o seu desenvolvimento e para uma boa compreensão dos dados a analisar.” (p. 63).

As OCEPE acrescentam: “O processo de recolha, organização e tratamento de dados assenta na classificação, contagem e comparação. Este processo decorre da curiosidade e da resposta a questões que fazem sentido para a criança” (p. 78).

A estagiária/investigadora procurou sempre colocar as quatro crianças em ação, dar-lhes tempo para que elaborassem as suas próprias questões e encontrassem a resposta para resolver os seus problemas. No fundo, que experienciassem e saboreassem toda a sua ação. É claro que a estagiária/investigadora esteve sempre presente a orientá-los.

Segundo Dewey (1933, cit Hohmann,& Weikart, 2003), “Quando a educação é baseada na experiência e a experiência educativa é vista como um processo social ... o

professor perde a posição de patrão ou de ditador das atividades de grupo e assume a de líder.” (p. 33).

A estagiária/investigadora apenas tinha assistido a este grupo a contar, oralmente, as crianças que estavam presentes na sala, em sequência e em voz alta. A maioria delas não era capaz de o fazer corretamente sem a ajuda de um adulto.

Tal como Barber (2004) afirma:

Restam poucas dúvidas de que a compreensão que a criança possui de número se baseia na contagem’ (Maclellan 1997). Ao que parece, muitas crianças começam a contar quando ainda são muito pequenas e, à entrada das primeiras aulas, possuem conhecimentos razoavelmente sofisticados (Aubrey, 1994), mas ainda precisam de uma ajuda considerável por parte dos adultos. Alguns estudos (Maclellan, 1997) sugerem que as crianças precisam de contar em muitos contextos diferentes, de modo a desenvolverem as suas capacidades, e que a contagem tem de ter uma finalidade (Munn, 1997). (p. 56)

Aprender a “ladainha” das sequências numéricas por si só não chega para a aquisição do sentido de número. Provavelmente, para a maioria destas crianças, não havia sentido nesta atividade, de acordo com Castro e Rodrigues (2008):

Decorar os termos da sequência numérica utilizando os vários contextos referidos pode ser útil, mas, por si só, não contribui para o desenvolvimento do sentido de número. Só através da criação de oportunidades em que se torne fundamental a contagem de objectos é que a criança vai sentindo a necessidade de conhecer os termos da contagem oral e de relacionar os números. Gradualmente, todas começam a relacionar os diferentes significados e utilizações dos números. Percorrendo caminhos distintos, elas vão compreendendo que o 5 de “n.º 5 numa fila da corrida dos animais” tem algo a ver com o 5 de “O João tem 5 anos” e com o 5 de “eu tenho 5 animais”. (p.17)

O que realmente acontecia, era que a maioria das crianças não era capaz de associar a palavra ‘número’ ao objeto, neste caso à “criança que estavam a contar”, tal como justificam Castro e Rodrigues (2008):

(...) os termos são ditos mais rapidamente que o acto de apontar os objectos (ou vice-versa). Estas crianças não conseguem ainda estabelecer uma correspondência um a um entre o objecto e a palavra número (termo). Ainda não

se consciencializaram de que a cada palavra corresponde um e um só objecto e precisam de o exercitar através de muitas experiências significativas. O Ricardo, que conhece a contagem e faz a correspondência um a um entre as palavras ditas e os objectos contados, ainda não se apercebeu que para dizer a quantidade basta enumerar o último número da contagem (cardinalidade). (p. 18)

De acordo com as OCEPE (2016), “O desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança.” (p. 75).

Tal como referido acima, as 4 crianças conseguiram contar as peças, depois de as terem organizado segundo um critério, a que eles deram o nome de “iguais” e de as terem colocado em fila.

Também fatores como: o contexto a que estavam sujeitas, a área da garagem, o estarem a brincar, o apoio prestado pela investigadora/estagiária e a forma como organizamos as peças permitiu-lhes serem bem-sucedidos nesta fase da atividade.

Veja-se que o MM era uma criança que nunca conseguia contar, mas, durante esta brincadeira, o MM contou corretamente sem qualquer intervenção da estagiária/investigadora das outras crianças. Esta situação justifica-se sobretudo porque estávamos a brincar, livres de pressões.

De acordo com Castro e Rodrigues (2008), a organização dos objetos afeta diretamente o desempenho positivo das crianças enquanto estão a contar. Assim:

É frequente, principalmente se os objectos forem muito numerosos e/ou estiverem dispostos de forma desorganizada, alguns serem repetidos ou omitidos na contagem. A disposição dos objectos em fila facilita a contagem, pois permite a separação entre os elementos contados e os que faltam contar. Já a disposição circular confunde as crianças, uma vez que a maioria não consegue utilizar estratégias que lhes permitam identificar onde se inicia e onde termina a contagem. Mais uma vez, é através da experimentação e da observação dos procedimentos dos outros (crianças e adultos), que a criança vai criando estratégias que a ajudam a ultrapassar estas dificuldades, por exemplo, arrumando os objectos de forma organizada (em filas) ou arrastando os objectos já contados ou deixando o dedo no primeiro que se conta na roda. (p.18)

Esta atividade não se focou apenas na contagem de objetos. Como referido acima, à medida que as crianças contavam as peças, faziam o registo do número de peças acompanhado do desenho para que assim pudessem diferenciá-las, estavam no fundo a fazer a recolha de dados.

Castro e Rodrigues (2008) afirmam:

Em qualquer situação de organização e tratamento de dados, a fase de recolha é fundamental. No trabalho com crianças pequenas a escolha dos dados, a forma de os recolher e organizar, deverá, sempre que possível, ser realizada por elas, promovendo a análise e discussão das diferentes ideias e propostas. Esta metodologia permite-lhes desenvolver a flexibilidade tanto ao nível das diferentes formas de representação, como, posteriormente, na organização dos dados em diferentes agrupamentos. (p. 60)

Também de acordo com as OCEPE (2016), “o processo de recolha, organização e tratamento de dados assenta na classificação, contagem e comparação. Este processo decorre da curiosidade e da resposta a questões que fazem sentido para a criança (...)” (p. 78).

O H, com a subtileza natural de uma criança, disse: “*onde é que deixamos estes papéis para os outros verem?*” (Notas de Campo de 13 de novembro de 2017).

Esta conversa desenrolou-se no fim da atividade, quando eles organizavam as suas contagens e se preparavam para explicar aos outros o que tinham estado a fazer. Sugeriu, então, que podíamos construir um “quadro”, onde colocaríamos os desenhos das peças e o número correspondente.

Em casa, a estagiária/investigadora diminuiu os desenhos que tinham decalcado e construiu pequenos desenhos muito semelhantes aos deles. No dia seguinte, perante a curiosidade de todo o grupo, as crianças que estavam a realizar a atividade com a estagiária/investigadora explicaram a todo o grupo o que estavam a fazer.

GA: “*Estivemos a contar todas as peças!*”

AF: “*Contamos mesmo todas, e fizemos os desenhos, olhem aqui!*”

H: “*Agora vamos fazer um quadro para saber as peças.* (Notas de Campo de 14 de novembro de 2017)

O MM, perante todo o grupo, não quis falar.

Depois deste grupo ter apresentado parte do seu projeto, as outras crianças da sala também queriam participar. A estagiária/investigadora explicou-lhes que o projeto era deles, mas que poderiam ajudar ao pintarem as peças. Concordaram.

As cartolinas estavam preparadas, divididas em listas para que, em cada espaço, colassem as peças e escrevessem o número correspondente.

As crianças que fizeram parte da atividade, à medida que o restante grupo pintava, recolhiam as peças, deixando-as desorganizadas em cima da mesa. Depois das peças estarem todas pintadas, perguntei-lhes como iriam organizar o quadro.

Depois de uns segundos de silêncio, o AF disse: *“pomos uma diferente em cada espacinho e vamos pondo assim, olha!”* (Notas de Campo de 14 de novembro de 2017)

Ao serem incentivadas e questionadas, as crianças refletem sobre o que estão a fazer, e elas próprias procuram respostas para resolução dos seus problemas.

O papel do professor, do educador, como orientador é essencial, mas muito difícil de avaliar, compreende estimular a curiosidade e o espírito de investigação nas crianças. Isto só é possível por meio do encorajamento da criança a partilhar os seus problemas e questões, e nunca através da imposição de um problema que não pertence ao seu quotidiano e nunca impingir soluções. A criança deve ser livre na escolha das suas investigações (Hohmann & Weikart, 2003).

Os outros três elementos concordaram com a sugestão do AF e construíram o pictograma.

O MM, sussurrando, ia contando as imagens alinhadas no pictograma. Sempre que a contagem ultrapassava o número dez, enganava-se e já não conseguia manter a sequência correta. Sempre que ele se enganava, também em sussurro, contava com ele; ele ouvia e repetia. Como afirmam Castro e Rodrigues (2008), é normal que as crianças de cinco anos consigam contar até dez sem se enganarem; no entanto, algumas apresentam dificuldades entre o sete e o quinze: “O nosso sistema de contagem oral mantém as irregularidades na sequência dos números até 16 pelo que muitas crianças precisam de tempo e muitas experiências repetitivas até dominarem essa sequência oral” (Castro & Rodrigues, 2008, pp. 15-16)

Este pequeno grupo estava muito entusiasmado, e as crianças queriam explicar aos outros meninos da sala o que tinham feito. É muito importante que, durante a atividade e quando esta termina, exista um momento dedicado à revisão, reflexão e partilha da atividade. Enquanto relembram o que estiveram a fazer, as crianças vão organizando, mentalmente, desenvolvem um processo de construção ativa de memórias em relação ao

trabalho desenvolvido, organizam-nas no tempo e no espaço e dão-lhes sentido ao verbalizarem-nas.

Hohmann,eWiekart (2003) explicam:

Durante o tempo de revisão as crianças refletem sobre, falam acerca de, e mostram aquilo que fizeram no tempo de trabalho. (...) o processo de revisão ajuda a criança a dar sentido a (...) acções. No tempo de rever as crianças envolvem-se em diversos processos importantes – apoiar-se nas memórias, refletir sobre as experiências, associar planos e resultados e falar com os outros sobre as suas descobertas e acções. (p. 340)

No que diz respeito ao papel da estagiária/investigadora enquanto educadora, procurou estabelecer um clima de comunicação usando conceitos matemáticos adequados bem como um clima de interação entre todos os que participavam na atividade.

Barber (2004) refere:

As teorias que reforçam a importância do papel do adulto e/ou de outro especialista no desenvolvimento da criança, estão por detrás da boa prática de ensino durante os anos pré-escolares. Este autor sublinha a importância da interação, da comunicação e da instrução no desenvolvimento da compreensão, (...) (p. 58)

Ainda, de acordo com as OCEPE (2016), e estagiária/investigadora procurou ser encorajadora de ações, comportando-me como uma companheira e orientadora da brincadeira.

O/A educador/a tem um papel fundamental na criação desse interesse e curiosidade, ao chamar a atenção da criança para a presença da matemática no mundo que a rodeia, estimulando a formulação de problemas e questões, encorajando a descoberta de diversas estratégias de resolução e o debate em grupo. (p.83)

A sala do jardim de infância é um local muito rico para a aquisição quer do sentido de número quer dos outros domínios da matemática, no entanto tal facto não era valorizado.

Castro e Rodrigues (2008), explicitam-no:

Também no Jardim-de-Infância são infindáveis os contextos e as situações em que as crianças se deparam com oportunidades para contar (as presenças na sala de actividades, o número de pacotes de leite bebidos no lanche da manhã, o número de meninos que têm 4 anos,...) e observar numerais (nas representações de quantas crianças podem ficar nos diversos espaços, nos calendários, em mapas de presença, nas sequências de números até 10 ou 20, em trabalhos realizados pelas crianças,...). (p.12).

A matemática faz parte do quotidiano de todos, lidamos com matemática a todo o momento. Cabe aos educadores, fazer desses momentos rotineiros, momentos com sentido:

No jardim de infância, a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano. O/A educador/a deverá proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras. (OCEPE, 2016, p. 74)

5.3 Atividade III – A Brincar também se constrói

Contextualização

Esta atividade surge, mais uma vez, de uma necessidade que observamos no grupo. Ao longo do estágio, verificou-se que o grupo tem muita dificuldade em realizar uma tarefa em grupo. Mesmo quando estão nas áreas a brincar, isolam-se, não conversam, entram em conflito e, muitas vezes, agredem-se. As brincadeiras que realizam sozinhos ou em pequenos grupos são demasiado efémeras, não procuram reinventá-las e querem trocar de área rapidamente.

Análise

Para esta atividade, foram as crianças que escolheram para que área queriam ir brincar.

De antemão, já tinha sido decidido que iria brincar para esta área que, na sala, chamam a “área das peças”. Nesta área, existem muitas peças, mas poucas encaixam, o que exige muita criatividade por parte das crianças.

A estagiária/investigadora perguntou ao grupo de 4 crianças se podia juntar-se a eles para brincar. Sentei-se perto deles a brincar com algumas peças.

De acordo com Hohmann e Weikart (2003),

(...) quanto mais os adultos tomam a iniciativa de se juntarem à brincadeira das crianças de uma forma respeitadora, mais as crianças estão aptas a convidá-los. Os investigadores relatam que quando as crianças vêem os adultos a assumir um papel nas brincadeiras, aprendem que eles estão dispostos a brincar: ‘As crianças descobrem que o adulto é passível de ser abordado e não que é uma figura autoritária distante, pelo que tenderão a confiar nele’ (Wood et al., 1980, pp. 157-58). (p. 317)

Ao sentar-se no chão a brincar, a estagiária/investigadora, por momentos esteve sozinha, como aliás, estavam os quatro, cada um com a sua brincadeira. Um deles, o MM, que afetivamente estava mais próximo, sentou-se junto à estagiária/investigadora e pediu-lhe: “*Ajudas-me a montar isto?*” (Notas de Campo de 11 de janeiro de 2018).

Não estava ali como ‘comandante’ da brincadeira, estava como uma parceira de brincadeira, que tinha como objetivo juntá-los numa brincadeira comum, em harmonia.

Desta forma, a estagiária/investigadora sugeriu ao MM que pedisse ao RM para o ajudar, porque de acordo com Hohmann, e Weikart, (2003),

No papel de companheiro de brincadeira ou de seguidor, em vez de condutor ou comante das acções em curso o adulto deve, sempre que possível, enviar as crianças umas às outras para apoio e alargamento da brincadeira. Tal permite às crianças reconhecerem os talentos umas das outras, verem-se como recursos válidos, utilizarem as suas capacidades em benefício dos outros e brincarem de forma cooperativa. (p. 320)

O RM ajudou o MM; no entanto, continuou a brincar num canto.

O MM voltou para perto da estagiária/investigadora e disse-lhe: *queres brincar ao quê?* (Notas de Campo de 11 de janeiro de 2028). A estagiária/investigadora disse-lhe que gostava muito de fazer uma construção com todos. Ele foi ter com os outros e chamou-os para virem brincar connosco. Não sabemos se ele o fez por querer brincar com os outros ou só para agradar a estagiária/investigadora.

Provavelmente, foi mesmo por esta razão. Para a estagiária/investigadora significa que o MM confia nela e que está confortável com a sua presença. Com exceção do RM, todos os outros vieram brincar. Estávamos perante um grupo de crianças com personalidades muito diferentes; relembramos que foram as crianças que escolheram para onde iriam brincar e que estas crianças não costumavam brincar juntas. Esta atividade adivinhava-se muito rica do ponto de vista das relações e da descoberta do outro.

Assim, nesta atividade participaram o MM, MP, e o SL. São três crianças com personalidades muito diferentes, como já afirmamos. O MM tem muitas dificuldades de aprendizagem, memorização, entre outras já referidas; o MP é um menino que ainda não tinha deixado que a estagiária/investigadora brincasse com ele; mas, do que foi observado pela estagiária/investigadora, o MP é uma criança tímida e com pouca voz ativa perante os outros. O SL aprende rápido, mas não ‘saboreia’ as tarefas e tem muita dificuldade em aceitar que os outros têm ideias diferentes das suas e igualmente válidas, não sabe esperar e demonstra, com bastante frequência, comportamentos egocêntricos, fazendo as ditas birras. O RM manteve-se num canto a brincar durante toda a atividade, apesar de tanto a estagiária/investigadora como os outros os terem “aliciado” a juntar-se à brincadeira.

Era do interesse da estagiária/investigadora, para esta atividade, explorar a área da formação pessoal e social, que as OCEPE (2016) caracterizam como transversais, o que

significa que em qualquer área de domínio se lhe deveria dar especial atenção; não foi o que foi observado.

Senão, veja-se, de acordo com as OCEPE (2016):

A área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Tal deve-se ao facto de esta ser a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. (p. 33)

Conforme Reis (2000), “Importa clarificar o sentido e o conteúdo da educação para a cidadania, para que os professores possam desempenhar melhor o seu papel de formadores das competências, capacidades e atitudes implicada nesta matéria.”(p. 114), para que não se entenda esta área como tão transversal a outras a ponto de cair em esquecimento.

O educador terá como papel o de orientar as crianças nos comportamentos conformes a boas práticas de cidadania, mas não isolá-las numa só atividade, porque assim sugere que a cidadania acontece isoladamente da vida quotidiana.

O que importava aqui, não era a construção que fariam, importava estabelecer, incentivar e implementar, relações sociais saudáveis e, mesmo que pequenas, “as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida (...) de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.” (OCEPE, 2026, p. 33).

A cidadania não acontece sem que, primeiro, se estabeleçam relações sociais de respeito por si e pelo outro. E será nesta ótica que esta atividade será analisada.

Importa aqui esclarecer o que se entende por cidadania. De acordo com Sampaio (nd, cit Ramos nd),

a cidadania é a responsabilidade perante nós e perante os outros, a consciência de deveres e de direitos, o impulso para a solidariedade e para a participação, o sentido de comunidade e de partilha, a insatisfação perante o que é injusto ou o que está errado, a vontade de aperfeiçoar e de servir, o espírito de inovação, de audácia e de risco, o pensamento que age e a acção que se pensa.(p. 1)

Nas OCEPE (2016) ,a cidadania é traduzida de forma muito semelhante à descrita anteriormente: “(...) a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.” (p.39).

Seria, pois, em conformidade com esta aceção, que se desenrolaria esta atividade; para além destes comportamentos era importante que as crianças ‘saboreassem’ esta atividade do ponto de vista das relações, que sentissem que é bom estar com os outros.

Pelo que já tinha observado, não seria tarefa fácil manter um ambiente de parceria e cooperação.

A estagiária/investigadora interveio e sugeriu a todos que fizessem uma construção.

O MM sugeriu um castelo.

A construção decorria, apenas, entre o MM e o MP. O SL discordava constantemente das ideias dos colegas destruindo muitas vezes o que os outros fizeram; referiu (gritando) várias vezes, “*Mas, eu quero assim!*” (Notas de Campo de 11 de novembro de 2018); a estagiária/investigadora disse-lhe que as ideias dele também eram muito boas, mas teria de conversar com os outros, sem gritar. A chorar, disse à estagiária/investigadora: “*Não sou capaz!*” (Notas de Campo de 11 de novembro de 2018). Ao vê-lo chorar, o MP aproximou-se e quis saber o que se passava. A estagiária/investigadora incentivou o SL a explicar; o MM também veio ouvir e disse: “*Tu bates S, por isso nós não queremos que brinques no castelo, nós podemos porque não batemos e o M gosta de mim*” (Notas de Campo de 11 de janeiro de 2018)

Nesta conversa, podemos verificar que há, por um lado, o desejo de aceitação por parte de um deles e, por outro, a consciência de semelhança e de um desejo comum entre os outros dois elementos. (Con)viver com o outro não é tarefa fácil, e é particularmente difícil quando ainda não se têm experiências sociais suficientes; e, quando o desenvolvimento da linguagem e de vocabulário para se expressar corretamente ainda não é suficiente para que os outros o compreendam.

Formar e manter brincadeiras também não é tarefa fácil. Depende das competências sociais emergentes nas crianças, da sua intencionalidade, desejo de amizade, e capacidade de manter a ideia do “Nós” sobre o “eu”.

Como já foi referido, era intenção da estagiária/investigadora, que este grupo estabelecesse relações de cooperação. Durante esta brincadeira colaborativa, o MP e o MM mostraram-se mais proativos. A certa altura, não sabiam como fazer um castelo. Sem que eu sugerisse alguma coisa, o MP foi buscar um livro de histórias e disse para os outros que ali podiam ver como se construía um castelo. *“Este livro tem castelos, montamos um igual.”* (Notas de Campo de 11 de janeiro de 2018). O MP mostra assim sem que eu esperasse, autonomia, proatividade em prol de um bem comum; desejos e práticas “da” cidadania. Pacheco (2012) explicita: “A autonomia exprime-se como produto da relação. Não existe autonomia no isolamento, mas na relação EU-TU, (...)” (p. 11).

Também as OCEPE (2016) chamam a atenção para a questão da autonomia:

(...) passa igualmente pela decisão coletiva sobre as tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo e a sua distribuição equitativa. Esta participação da vida no grupo permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação. (p. 36)

O SL foi buscar folhas brancas e lápis de cor, queria desenhar o castelo que estavam a construir: *“desenhamos o castelo, e depois os outros também podem ver.”* (Notas de Campo de 11 de janeiro de 2018). Esta “área das peças” acabava por ficar numa zona de passagem; consequentemente, a construção estava sempre a cair.

Apresentar aos outros o que tinham feito quando realizavam uma atividade comigo, começou a ser, mais do que um hábito, parte integrante da atividade. Ao relembrares o que tinham feito e ao falarem sobre isso, estão a lembrar, a criar esquemas mentais, a criar memórias, e assim a construir memória; estão também a tomar consciência de si enquanto aprendente ao reverem o que se fez, como se fez e, o que podia ter sido feito de outra forma para melhorar.

De acordo com Hohmann e Weikart (2003), “Durante a revisão elas envolvem-se num processo ativo de criação de histórias. Constroem, literalmente, memória que, nas palavras de Edmund Bolles (1988), “É um produto vivo do desejo, do discernimento e da consciência moral’ (p. xiv)”” (p. 340).

De acordo com as OCEPE (2016),

A consciência de si como aprendente não é apenas individual, mas alarga-se e enriquece-se pela partilha das aprendizagens no grupo. Cabe ao/a educador/a apoiar as crianças a cooperarem entre si, a exporem as suas ideias e a debaterem

a forma como fizeram e poderiam melhorar, a fim de que cada criança contribua para a aprendizagem de todos e tome também consciência de si como aprendiz.
(p. 38)

Mas, não se trata apenas de criar memória, quando estão a contar aos outros o que estiveram a fazer, estão também a desenvolver a linguagem, e quem ouve também aprende, neste caso, a ouvir. Porque, “é através da interação verbal, que implica saber ouvir falar e falar, que as crianças se tornam comunicadores fluentes e falantes competentes na sua língua materna. É pela comunicação verbal que as crianças adquirem e desenvolvem a língua materna.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.33).

Voltando às relações, que compõe os comportamentos relativos à cidadania.

O RM, mesmo depois de vários convites da estagiária/investigadora e das outras crianças, não quis participar de forma ativa na atividade. De vez em quando, vinha espreitar e mesmo quando incentivado, nunca se manifestou ou quis juntar-se ao grupo O MM perguntou à estagiária/investigadora: *Tu não obrigas, pois não?* (Notas de Campo de 11 de janeiro de 2018). A estagiária/investigadora respondeu-lhe que não, que o RM tinha o direito a escolher com quem queria brincar. Foi expressado (ao RM) que se precisasse da estagiária/investigadora poderia ir ter com ela e que não estava ‘chateada’ porque ele não queria brincar. É importante criar um clima de confiança e de apoio em que as crianças confiam no adulto, e onde se sentem confortáveis a manifestarem-se. O RM, pelo que observamos, não criava empatia com os outros, raramente partilhava uma brincadeira e acabava sempre por se isolar. A estagiária/investigadora não insistiu. Optou por brincar em paralelo com ele, para lhe despertar curiosidade e empatia. Conseguiu que, de vez em quando, fosse espreitar o que os outros faziam.

Por fim, os três estavam a cooperar. Tinham decidido que iam fazer o desenho do castelo, e as instruções para o construírem.

O MM sugeriu: *“podemos fazer instruções para montar o castelo.”*

MP: *“Boa, S tu ajudas o M a fazer as instruções e eu faço o desenho do castelo.”*
(Notas de Campo de 11 de janeiro de 2018).

Esta conversa, entre eles, mostra o poder democrático da brincadeira, a capacidade de tomar decisões em grupo, cooperação e determinação.

De acordo com as OCEPE, (2016),

(...) a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las

com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspectivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença. (p.39)

Começa, assim, a educação para a cidadania. Esta citação descreve, em pleno, o que aconteceu durante esta atividade.

Neste tipo de brincadeira, a brincadeira colaborativa em que se “constrói qualquer coisa em conjunto que exija as competências, ideias e contribuições de cada pessoa.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 609), é exemplo que o todo da brincadeira é muito mais que a mera soma das suas partes.

Assim, segundo estes autores,

Apesar dos conflitos que surgem, ou talvez a causa deles, a brincadeira colaborativa desenvolve as percepções das crianças sobre si próprias e sobre os outros. ‘Estas relações igualitárias,’ afirmam os psicólogos Kenneth Rubin e Barbara Everett (1982), dão às crianças oportunidades de serem assertivas e determinadas, de apresentarem os seus próprios pontos de vista sobre o mundo, e de discutirem livremente com os colegas tendo em conta diferentes pontos de vista socio- cognitivos. Estes conflitos e interações virão, no futuro, a ajudar as crianças a compreender que os outros poderão ter pensamentos, sentimentos e perspectivas diferentes das suas. (p.609)

Esta citação espelha as consequências positivas desta brincadeira e todas as aprendizagens nelas realizadas.

6. Considerações das atividades desenvolvidas em Educação Pré- Escolar

As três atividades analisadas anteriormente espelham o poder da brincadeira que começa de forma livre e espontânea e que depois se desenrola com o apoio orientador de um adulto. Estas atividades mostram que a partir da brincadeira é possível desenvolver atividades de acordo com o currículo onde as crianças experienciam e fazem aprendizagens significativas.

Mantivemo-nos sempre como orientadores da brincadeira para que esta não se desenrolasse no sentido, de por exemplo, valores retrógrados, conservadores e comportamentos desadequados à vida em sociedade. O quotidiano deste projeto é visto como parte integrante da vida em sociedade.

Se este projeto tivesse uma duração maior, corríamos o risco, muito provavelmente, uma vez que, a brincadeira é espontânea que num primeiro momento muitas crianças evitem certas brincadeiras e em consequência o projeto educativo e a planificação de atividades caírem por terra.

Brougère (1989, cit Wajskop, 1995) alerta para esta situação, tomando em linha de conta a brincadeira como uma atividade espontânea, criadora e voluntária.

Assim a brincadeira,

É o lugar da socialização, da administração da relação com outro, da apropriação, da cultura, do exercício da decisão e da invenção. Mas tudo isso se faz segundo o ritmo da criança e possui um aspeto aleatório e incerto. Não se pode organizar, a partir da brincadeira um programa pedagógico preciso. Aquele que brinca pode sempre evitar aquilo que não gosta. Se a liberdade caracteriza as aprendizagens efetuadas na brincadeira, ela produz também a incerteza quanto aos resultados. De onde a impossibilidade de assentar de forma precisa as aprendizagens na brincadeira. (Brougère (1989, cit Wajskop, 1995, p.31)

No entanto, este projeto não entendia a brincadeira como um espaço solitário no que diz respeito à presença de um adulto. Neste projeto, o adulto era orientador e companheiro de brincadeiras. Porque do ponto de vista da estagiária/investigadora, as crianças precisam mesmo, durante a brincadeira, de se sentirem apoiadas por um adulto em quem confiam. As crianças investem tudo na brincadeira, sejam hábitos, valores e/ou comportamentos, uma vez que a brincadeira é uma fonte de prazer para elas. Posto isto, a necessidade de um adulto brincalhão, companheiro de brincadeiras, que esteja atento e

presente, sempre, em qualquer situação do dia-a-dia, sem qualquer tipo de preconceito ou estereótipo.

Tal como Fromberg (1987, cit Hohmann e Weikart, 2003) sugere, “é preciso que um número mais alargado de adultos seja alegre e brincalhão quando trabalha com crianças pequenas, e esteja pronto a aceitar alguma acção inesperada ou uma qualquer alternativa aos seus propósitos com bom humor e paciência.” (p.88).

Não queremos, com isto, dizer que o adulto seja mais uma criança a brincar livre de pressões; o educador deve procurar, sim, estar livre de preconceitos, estar consciente de que ao estar a brincar com as crianças, está a criar um clima de apoio onde as crianças aprendem pela ação. Para a estagiária/investigadora a brincadeira é entendida com respeito e seriedade. A mesma acredita que, através da brincadeira, estamos a apoiar o processo de aprendizagem e o desejo espontâneo da criança para aprender.

Do ponto de vista da construção de um clima de apoio durante a brincadeira e das consequências que daí advêm, Hohmann e Weikart (2003) esclarecem que, durante a brincadeira, o apoio

(...) vai desde a preparação de um contexto em que seja possível brincar, até à participação real nessa brincadeira. Quando as crianças brincam nestas condições protegidas têm muitas oportunidades para tomar consciência e conhecimentos dos outros; para observar e imitar aquilo que os outros fazem; para serem aventureiras, para se concentrarem nas coisas que lhe interessam; para trabalhar próximo dos outros e com eles; e para conversar sobre aquilo que estão a fazer e sobre o que sentem. Em consequência, existem muitas oportunidades para o florescimento da confiança nos outros, da autonomia da iniciativa, da empatia e da auto- confiança. (p. 87)

Tendo em conta as três atividades analisadas, podemos verificar que as crianças que participaram nas mesmas foram capazes de ser e de fazer o que acima é descrito pelos autores. Parece claro que tal não seria possível sem a presença de um adulto; no entanto, voltamos a referir que o adulto para além de se comportar como companheiro de brincadeira era, por vezes, um orientador da mesma: num primeiro momento, em todas as atividades apresentadas, o comportamento do adulto era apenas de companheiro de brincadeira das crianças, dando-lhes oportunidade para que, livre e espontaneamente, fizessem as suas escolhas relativamente à brincadeira; ao verificarmos que, sozinhos, não

estavam a ser capazes de resolver os conflitos que estavam a surgir, interferimos fazendo algumas sugestões.

Nestas brincadeiras, as crianças foram capazes de construir algo em grupo e de realizar várias aprendizagens: o livro de pedidos, o pictograma e um manual de instruções de construção dum castelo; brincaram imitando pessoas e momentos do quotidiano, criaram imagens mentais acerca dos comportamentos dessas pessoas, representando, assim, o mundo à sua maneira; compreenderam algumas regras de ‘boa educação’, como por exemplo, pedir por favor, dizer obrigado, aprender a ouvir, a esperar e a estar. E tantas outras, a nível do desenvolvimento da linguagem e da emergência da escrita, contagem, sentido de número, recolha e organização de dados, e comportamentos relativos a ser um ‘bom cidadão’.

Dum quadro de brincadeira totalmente desorganizado e caótico, em que as crianças que participavam não eram capazes de resolver os conflitos sozinhas e, por vezes, se agrediam, gerou-se, com um clima de apoio, uma brincadeira em que todos estavam felizes e empenhados.

Com frequência, todos faziam sugestões para a melhorar, riam alto, soltavam gargalhadas, imitavam o que a estagiária/investigadora dizia, ou fazia, estavam fisicamente perto a discutirem ideias sem se agredirem, demonstravam afeto uns pelos outros e, nem por um momento referiram que não queriam brincar mais ou demonstraram que já não queriam estar ali. Por tudo isto, somos levados a crer que as crianças estavam verdadeiramente empenhadas e felizes.

Durante a brincadeira questionamos as crianças se estavam a gostar e a resposta foi unânime: Sim. Apresentamos algumas manifestações verbais que nos levam a crer que, realmente, gostavam das brincadeiras:

Podemos pôr os pratos assim.; E se a toalha for esta? Eu ajudo a pôr.; Não gosto de brócolos! pode ser cenoura?; Fazemos mousse ou salada de frutas?; MM eu ajudo-te!(ajudando-o a segurar no prato); Deixas-me fazer os ovos ?eu já fiz com a minha mãe! (L, dizendo para o MM que cozinhava um bolo) Então agora ajudas-me (sorriram os dois). (Notas de Campo de 11 de novembro de 2017)

De acordo com Bruner (1996, cit Kishimoto, 2002)

As brincadeiras de faz de conta são mais duradouras, com efeitos positivos no desenvolvimento, quando há imagens mentais para subsidiar

a trama. Crianças que brincam aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição de significados, típico de processos simbólicos. É essa perspectiva que permite o desenvolvimento cognitivo. (p.150)

Ainda do ponto de vista do educador, e do sucesso das brincadeiras e das atividades que se desenrolaram e posteriores aprendizagens, para além de companheiros e apoiantes de brincadeira fomos também observadores muito atentos. Este distanciamento permitiu-nos perceber as necessidades reais do grupo e de cada uma das crianças. Muitas vezes foi necessário parar, afastarmo-nos e, apenas, observar. Para que depois se repensasse a prática e a adequasse melhor ao grupo e a cada uma das crianças em ação, especificamente.

Tal como Kishimoto (2002, cit Oliveira, 1992, p. 102) refere, “O educador pode desempenhar um importante papel no transcorrer das brincadeiras se consegue discernir os momentos em que deve só observar, em que deve intervir na coordenação da brincadeira, ou em que deve integrar-se como participante das mesmas.” (p.134).

A nossa opinião e tendo em conta a prática desenvolvida é também sustentada por Bruner (nd, cit Kishimoto, 2002):

A brincadeira livre contribui para libertar a criança de qualquer pressão. Entretanto é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideias logico- científicas, características dos processos educativos. (...) A brincadeira livre deve ser complementada com outras atividades não lúdicas, destinadas a materializar as intenções e os projetos das crianças. A presença do adulto não só física, mas estimuladora favoreceu concentração prolongada e elaboração complexa. (...) Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções. (pp. 148; 149; 151)

Foi verificado pela estagiária/investigadora que as crianças, ao contrário do que acontecia sem a presença do adulto, durante a brincadeira, mesmo quando nos afastávamos, continuavam a brincar, não se agrediam nem pediam para trocar de área porque aquela brincadeira já não era interessante. De acordo com Dewey (1924, cit

Kishimoto, 2002), “os interesses das crianças devem ser tomados em linha de conta quando lhes queremos ensinar algo. O autor afirma que as crianças, ‘só se interessam por aquilo que necessitam de aprender.’ (p. 102).

No entanto, surgiram alguns conflitos normais quando se vive em sociedade. Também aqui o papel do adulto é o de encorajar as crianças e apoiá-las na sua resolução.

A estagiária/investigadora acredita que, nestas situações, há que agir de forma firme e justa.

Como Dewey (1963/1938, cit Hohmann & Weikart, 2003) defende,

‘Quando é necessário falar e agir de forma firme, tal é feito tendo em conta o interesse do grupo e não como se tratasse de uma exibição de poder pessoal. Isto marca a diferença entre uma acção arbitrária e aquela que é justa razoável.’ (p. 90)

Importa, aqui, esclarecer que, na opinião das crianças, estas estavam a brincar: as crianças nunca interpretaram estas atividades como sendo trabalho. Tomamos as devidas precauções, no início do projeto, quando perguntamos a várias crianças o que era, para elas, brincar, como e onde gostavam de o fazer. As crianças referiram, sem exceção, que brincavam nas áreas, no exterior e que estes eram os locais escolhidos e preferidos para as brincadeiras. Daí, a escolha das atividades para análise terem decorrido nas áreas.

As crianças poderiam, também, pensar que não estavam a brincar, dada a presença de um adulto. Há que frisar que este grupo não estava habituado a que os adultos fossem companheiros de brincadeira. Viam o adulto como a autoridade, como alguém que ditava regras e que apenas estava mais próximo numa atividade realizada na mesa.

Desta forma, é possível afirmar que as crianças nos acolheram como companheiros de brincadeira e não como um coordenador ou ditador da brincadeira.

Ouvimos várias vezes perguntas que refletem esta evidencia: “*Tu podes brincar?*” (Notas de Campo de 19 de outubro de 2017); “*tu gostas de brincar pois é?*” (Notas de Campo de 7 de novembro de 2017), *Também brincas?* (Notas de Campo de 4 de dezembro de 2017); *Tu sabes brincar bem!* (Notas de Campo de 10 de janeiro de 2018)

Relativamente às crianças poderem pensar/sentir que não estavam a brincar, estamos conscientes de que, ao deixarmos que as crianças fossem livres de fazer as suas escolhas em relação à brincadeira, estaríamos a fazer com que o brincar permanecesse livre e espontâneo, como assim é por definição.

De acordo com Dewey (1913; 1924, cit Kishimoto, 2002), para que a criança aprenda basta criarmos as condições necessárias e respondermos aos seus interesses.

Se descobrirmos as necessidades e as forças vivas da criança, e lhe pudermos dar um ambiente constituído de materiais, aparelhos e recursos – físicos, sociais e intelectuais – para dirigir a operação adequada daqueles impulsos e forças, não temos que pensar em interesse. Ele surgirá naturalmente, pelo fato de a mente encontrar-se com aquilo de que carece para *ser* mente. O problema de educadores, mestres, pais e do próprio Estado, em matéria de educação, é fornecer ambiente no qual as actividades educativas possam desenvolver-se. Onde essas actividades existam, existirá sempre a necessidade vital que à educação importa. (p.103)

Relativamente ao trabalho e ao brincar podemos afirmar que, segundo o National Council of Teachers of Mathematics, (NCTM) (2000, p. 74, cit Cardona, 2008, p. 61) “o brincar é o trabalho das crianças.”

Resta-nos salientar uma coincidência feliz para o nosso estudo, que nos leva a crer que brincar com a presença orientadora de um adulto traz benefícios muito para além de aprendizagens mais formais. Veja-se o MM, um menino fechado em si mesmo, e que demonstrava várias dificuldades quer a nível social quer da articulação da linguagem, e de memória, como referido anteriormente; perante o grande grupo, o MM não era capaz de contar, ou de relatar acontecimentos passados, não comunicava muito porque os outros faziam troça dele. Ao longo das actividades em que participou, o MM mostrou-se cada vez mais independente, capaz de contar (numerais) e de partilhar com os outros sobre o que tinha sido feito; demonstrou ser capaz, utilizando a linguagem, de relembrar os acontecimentos. Esta é mais uma evidência do sucesso deste projeto.

Citando Bruner (1969, cit Zabalza, 1992), apresentamos algumas características globais do desenvolvimento intelectual:

- a) Caracteriza-se pela crescente independência da reacção em relação ao estímulo;
- b) Depende da capacidade de assimilar ou incorporar, como próprios, os acontecimentos num ‘sistema de armazenamento’ experimental que nos permite reagir por analogia nas diversas situações em que participamos;
- c) Implica a crescente capacidade de um individuo de dizer a si mesmo e aos outros, através das palavras ou símbolos, aquilo que fez ou fará;

- d) O desenvolvimento intelectual depende de uma interacção sistemática e contingente entre um educador e um educando;
- e) O ensino é fortemente facilitado por meio da linguagem, que acaba por ser tanto o meio através do qual se realiza o intercâmbio como instrumento que o próprio aluno pode utilizar para, por seu turno, organizar o ambiente
- f) Caracteriza-se pela crescente capacidade para considerar diversas alternativas em simultâneo.

Refletindo no que estas alíneas significam, estamos em posição de afirmar que, do ponto de vista do desenvolvimento intelectual, pelo menos desta criança, o nosso projeto atingiu os objetivos a que nos propusemos.

Importa, ainda, esclarecer que não vemos a criança como um sujeito compartimentado, apesar de que cada uma das atividades tenha incidido mais numa ou outra área de conteúdo. Entendemos, sim, a criança como um todo, como um ser especial e único que influencia e é influenciada pelo meio em que está inserida, (...) “o afectivo, o social, o cognitivo, é um todo integrado com uma intensa dinâmica, no qual o eixo fundamental de vertebrarão das sucessivas experiências é o EU e as relações que a partir dele, se estabelecem com a realidade ambiental”(Zabalza, 1992, p. 47).

Tentamos mostrar que não se aprende/ensina separando o corpo das emoções. Burton (1980, cit Zabalza, 1992), explicita- o:

A criança total vai à escola, mais do que isso, aprende como uma criança total; aprende como um todo e não por secções. Não pode educar-se o corpo, ou as emoções, sem que se afectem reciprocamente e ambas as coisas com o intelecto. A mente ou o intelecto, o corpo e as emoções, são desigualmente arbitrarias. Não são entidades com a possibilidade de se separarem, mas sim aspectos funcionais de um todo unificado. A criança funciona como um todo integrador unificado. (p.47)

Desta forma, consideramos também a criança como um ser social. A escola é uma instituição social, como tal não deve construir-se alheada do meio em que se insere e deve compreender toda a comunidade tendo em conta o seu meio.

Dewey (1897) no seu credo pedagógico esclarece esta questão sobre o que é a educação, do seguinte modo:

(...) o indivíduo a ser educado é um indivíduo social, e (...) a sociedade é uma união orgânica de indivíduos. Se eliminarmos o fator social da criança, nos restará apenas uma abstração; se eliminarmos o fator individual da sociedade nos restará somente a massa inerte e sem vida. A educação, portanto, deve se iniciar com uma percepção psicológica das capacidades, interesses e hábitos da criança. Deve ser controlada em todos os pontos por uma referência a essas mesmas considerações. Esses poderes, interesses e hábitos devem ser continuamente interpretados – devemos saber o que eles significam. Devem ser traduzidos em termos dos seus equivalentes sociais – em termos das suas capacidades no âmbito do serviço social. (p.3)

Refletindo, e em jeito de conclusão, consideramos e acreditamos que a brincadeira é um “veículo muito confortável” para a grande viagem que são as aprendizagens decorrentes dos mais variados conteúdos, no entanto, não nos podemos esquecer que a brincadeira deve ser mantida livre e espontânea, e que a criança aprende como um todo e, que é um ser social.

Por seu lado Wajskop (1995) acrescenta: “do ponto de vista do desenvolvimento da criança, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas.” (p. 32).

**Parte IV – Projeto de Investigação
no 1º Ciclo do Ensino Básico**

7. Contextualização do Meio Socio- Educativo – 1º ciclo do Ensino Básico

7.1 O Meio

A escola em que se desenrolou a PES de 1º Ciclo do Ensino Básico localiza-se na zona norte do Parque das Nações. É uma zona residencial e com rápidos acessos de e para a cidade de Lisboa.

7.2 A Instituição

Este estabelecimento de educação e ensino que foi devidamente apetrechado, mediante o empenho, esforço, apoio e participação das entidades envolvidas, numa primeira fase, está a funcionar apenas com Pré-Escolar e 1º Ciclo.

Previra-se que, posteriormente, o atual edifício fosse ampliado, passando a funcionar, também, os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, com 38 salas de aula e um total previsto de quase 1000 alunos. Até ao momento, tal não aconteceu.

A escola dispõe, então, de 4 salas destinadas à Educação Pré-Escolar, e de 6 salas destinadas ao 1º Ciclo; dispõe, também, de uma sala polivalente e de um ginásio; existe a valência de refeitório que ainda tem as suas instalações em contentores. O espaço exterior dispõe de algumas estruturas onde as crianças podem brincar, o pavimento é, simultaneamente, em *pavet* e *tartan*.

7.3 Caraterização da Sala

Trata-se de uma sala de dimensões reduzidas para albergar 26 crianças entre os 6 e os 7 anos. As mesas estão dispostas em U. Esta foi a forma que a professora titular encontrou para estar mais próxima dos seus 26 alunos.

Segundo as recomendações das OCEPE (2016):

A organização dinâmica destes contextos educativos pode ser vista segundo uma perspetiva sistémica e ecológica. Esta abordagem assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive. (p. 21)

Esta é uma referência retirada das OCEPE, mas que, na opinião da estagiária/investigadora, deveria sempre ser orientadora para qualquer escola de qualquer nível de ensino.

A disposição das mesas em U facilita a comunicação entre professor – aluno e vice-versa, bem como aluno – aluno, o acesso rápido da professora a cada um dos alunos e o contacto visual por parte da professora com cada um dos seus alunos.

De acordo com Arends (1995),

A disposição dos alunos, das carteiras e das cadeiras não só ajuda a determinar os padrões de comunicação e das relações interpessoais nas salas de aula, mas também influencia uma variedade de decisões diárias que os professores têm de tomar acerca de como são geridos e utilizados recursos escassos. (p.80)

A sala tem duas zonas destinadas à arrumação: de um lado, uma estante com várias divisões onde se encontram os manuais escolares, cadernos, blocos de folhas, entre outros; noutro, um móvel de duas portas onde se encontram materiais vários. Nas “costas” das crianças, existem cabides, um para cada criança. Há um lava-loiça, dois eco-pontos, um projetor, um computador e a secretária para a professora. A sala dispõe, ainda, de 8 janelas contínuas viradas a este, que favorecem a iluminação natural. As mesas encontram-se no centro da sala, porque “a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos” (Arends, 1995, p. 93); os alunos encontravam-se ao centro, todos estavam na zona de ação, eram por isso o foco principal da professora cooperante, tal como me confessou numa conversa informal: *“eles são o mais importante, preciso que todos me vejam e ouçam e eles também”* (Notas de Campo, 27 de abril de 2018).

É, por esta razão, de acordo com Arends (2005), que a gestão do espaço da sala de aula deve permitir ao professor “supervisionar todas as atividades de uma só vez, o professor deve ser capaz de ver o que está a acontecer nos centros de atividade.” (p. 94). Mais: “A colocação das carteiras afecta os padrões de comunicação e o comportamento dos alunos na sala de aula. Os alunos sentados na ‘zona de acção’ (à frente e ao centro da sala) normalmente obtêm mais atenção do que os outros sentados noutros lugares” (Arends, 1995, p.97). A sala em questão era uma sala com aspeto alegre, decorada com cartazes informativos e com produções das crianças, inclusive a docente procurava decorar espaços da sala que ela própria considerava “escuros e tristes” (Notas de Campo de 19 de março de 2018), Tal como é afirmado por Arends (1995), “A atmosfera e o

ambiente da sala de aula podem influenciar a atitudes e os comportamentos dos alunos. Os professores eficazes esforçam-se por ter ambientes que sejam quentes, alegres e convidativos” (p. 97). Foi possível observar que os alunos eram muito afetuosos e próximos da professora, falavam naturalmente, sem constrangimentos. A este propósito, também Arends (1995) afirma que “A maneira como o espaço é usado afecta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influencia o diálogo e comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos” (p:97). Durante a prática pedagógica, a docente deu liberdade à estagiária/investigadora para cooperar na gestão do espaço da sala; assim, esta foi organizando o ambiente da forma que achou mais conveniente para desenvolver as atividades referentes ao projeto de investigação. A disposição das carteiras era muitas vezes alterada, e tal nunca foi um obstáculo para a professora cooperante, pelo contrário. Acreditamos, como defende Arends (1995), que:

Os Professores eficazes desenvolvem uma atitude de flexibilidade e de experimentação sobre estas características da vida da sala de aula. Eles sabem que cada aula é diferente e portanto os planos acerca do uso do tempo e do espaço devem ser ajustados às circunstâncias específicas. (p. 97)

7.4 Organização do tempo

Tendo em conta a realidade destas crianças, o tempo escolar não pode apenas ser resumido ao tempo que estas passam dentro da sala de aula. O tempo escolar das crianças é, atualmente, demasiado longo; e, em particular, as crianças do grupo que acompanhamos, que passavam cerca de 11 horas diárias na escola.

Conforme Santos (2016),

Empiricamente, o tempo educativo curricular é o tempo destinado à leção de conteúdos programáticos do currículo nacional estabelecido. É o tempo do processo de ensino e aprendizagem regulado. Formalmente, no 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal, o tempo curricular está organizado em 25 horas semanais divididas em ciclos de cinco horas diárias de leção em regime normal. O ciclo diário de leção está segmentado em dois turnos: um na parte da manhã e outro na parte da tarde, que estão divididos por duas interrupções: um intervalo a meio da manhã com a duração de 30 minutos (geralmente das 10h30 às 11h00 onde é feito o reforço alimentar e distribuído o leite escolar) e a pausa

para almoço que nunca poderá ser inferior a uma hora, mas que, na maioria das escolas, tem a duração de 01h30 para permitir a deslocação a casa dos alunos que não almoçam na escola. (p:60)

Com exceção de duas crianças, todas frequentavam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC); para estes alunos, o dia terminava às 17h30. O século XXI trouxe consigo avós trabalhadores, que já não podem ir buscar os netos à escola. Surge, então, a necessidade de assegurar acompanhamento às crianças depois deste horário e, com ela, surge o tema da Escola a Tempo Inteiro. Então, as escolas, em conjunto com as associações de pais ou as autarquias, criam os CAF (Componente de Apoio à Família). Esta escola não foi exceção, e tem um CAF suportado e dinamizado pela Junta de Freguesia do Parque das Nações.

Na mesma linha de pensamento, Santos (2016) refere:

Numa perspetiva de apoio às famílias, as novas exigências sociais imputam à escola do 1º ciclo a função de guarda, custódia e de elemento socializante, passando a mesma a constituir-se em espaços que contemplam a existência de duas componentes distintas: a letiva e a de apoio às famílias. A escola e a família desenvolvem um relacionamento de interdependência causado pelos mais variados fatores da exigente organização social como por exemplo a incompatibilidade de horários entre o mundo laboral e a escola o que leva a que esta se prolongue nas atividades de complemento curricular. (p.52).

Resultado desta incompatibilidade de horários surge, então, aplicada a este contexto, o referido conceito de Escola a Tempo Inteiro (ETI). Os alunos podem permanecer nesta escola desde as 8h até às 19h. A escola a tempo inteiro procura oferecer, ou melhor, disponibilizar, mais tempo de qualidade, para os alunos que passam mais tempo na escola. Tempo esse a que se chamou de enriquecimento curricular em várias áreas disciplinares.

Por estas razões, a professora cooperante procurava planificar o tempo curricular tendo em conta a realidade destas crianças. Havia uma preocupação em não se prolongar em temas que considerava mais entediantes para as crianças, dando às suas intervenções uma sequência lógica e adequando o ritmo e o tempo ao comportamento das crianças.

7.5 Caraterização do Grupo

A turma é constituída por 26 crianças, 14 do género feminino e 12 do género masculino. Da informação que me foi disponibilizada, o grupo situa-se num nível socioeconómico médio-alto / alto. A maioria dos encarregados de educação utiliza o carro para se deslocarem para a escola. Parte dos alunos não reside perto da escola: frequentam aquela escola por esta ficar perto da zona onde os pais exercem a sua atividade profissional.

Este é um grupo de crianças alegres, energéticas e muito sociáveis, gostam de conversar e de questionar.

De acordo com Sprinthall e Sprinthall, (1999), à luz dos estádios de desenvolvimento de Piaget e a psicogénese do desenvolvimento e de Erik Erickson, os estádios de desenvolvimento psicossocial, faremos o enquadramento do mesmo.

Segundo a teoria construtivista de Piaget estas crianças situam-se em dois estádios de desenvolvimento o estágio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos) e o estágio das operações concretas (dos 7 aos 11 anos)

Este estágio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos) subdivide-se em dois períodos distintos: a fase do pensamento pré- conceptual (2 aos 4 anos), centrado na imaginação e por ela dominado; o outro período prolonga-se dos quatro aos sete anos e é caracterizado pela fase do pensamento intuitivo, centrado na perceção dos dados sensoriais. Este grupo situa-se na segunda fase deste estágio de desenvolvimento. Nesta fase o egocentrismo começa a desaparecer. A criança começa a desenvolver relações de causa efeito: por exemplo, se está frio em casa e se lá há aranhas, então está frio porque há aranhas. Outra característica tem a ver com a atribuição de caraterísticas gerais a objetos, não sendo capaz de as particularizar. Por último, outra caraterística prende-se com a irreversibilidade do pensamento: a criança apenas entende as coisas num sentido, é incapaz, ainda, de inverter uma sequência de fatos. Por exemplo, num exercício de matemática muitas crianças não perceberam que $3+2=5$ e que $5=3+2$.

O outro estágio onde estas crianças se encontram, segundo a teoria construtivista de Piaget é no estágio das operações concretas (dos 7 aos 11 anos). Neste estágio, a inteligência representativa dá lugar à inteligência operatória, isto é, à lógica, as simples representações mentais, predominantes no estágio anterior, dão lugar a operações mentais. As operações mentais serão ações interiorizadas que obedecem a regras lógicas.

Nesta fase, o pensamento é incapaz de resolver problemas sem pontos de partida. Mas torna-se reversível. Há a aquisição da noção de conservação (colocamos a mesma quantidade de um líquido em dois copos com formas diferentes, em que aparentemente um parece mais cheio do que o outro, e a criança percebe que a forma do copo é que dá a ilusão da alteração da quantidade de líquido). Neste estágio, o pensamento torna-se flexível e lógico, mas ainda preso a uma realidade concreta. A classificação, a seriação, o desenvolvimento do raciocínio causal, a aquisição das noções de espaço, tempo e velocidade, são aquisições marcantes desta fase do desenvolvimento cognitivo.

Segundo o conceito de desenvolvimento psicossocial de Erikson este grupo situa-se no terceiro estágio de desenvolvimento - *Indústria versus Inferioridade*, este estágio é caracterizado pela entrada na escola e tudo o que este acontecimento acarreta na vida de uma criança. Assim, a entrada na escola coloca a criança perante novos desafios. A sua energia deve concentrar-se na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências intelectuais e sociais. A criança percebe a necessidade de fazer coisas boas, que os outros valorizam (pais e professores). A escola ensina a criança a ser produtiva e responsável. Esta deve sentir-se competente, ou seja, que domina as tarefas que lhe são pedidas. Os incentivos promovem e desenvolvem o gosto pelas suas atividades, pelo jogo e também pela competição e cria hábitos de trabalho. Verifico que nesta turma isto está a acontecer, gostam de agradar a professora fazendo bem, sentem-se vaidosos quando são elogiados e querem fazer mais e melhor; por outro lado, competem entre si pelo melhor trabalho.

Nesta turma, não existem crianças diagnosticadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Assim, apresento as características específicas deste grupo.

São todos diferentes e com aptidões diferentes. Uns que precisam de mais tempo para realizar uma tarefa, outros que percebem no imediato; uns que já leem, outros que não. Outros que não fazem uma pega correta dos lápis. Tantas diferenças... A professora titular não vê um problema nestas diferenças assim como a estagiária/investigadora. Cada um terá o seu tempo, e em 15 dias úteis de estágio a estagiária/investigadora verificou muitas evoluções. Poderia aqui descrever 26 casos específicos, cada criança é única e com uma “especialidade”.

8. Justificação da implementação do Projeto no 1º ciclo do Ensino Básico

Também para a investigação no 1º ciclo do Ensino Básico, era intenção da estagiária/investigadora dar continuidade ao projeto “A brincar vou aprender!”, mas, em conversa com a professora, ao explicarem que consistia o projeto, esta referiu que “*não existia tempo para implementar um projeto desse tipo.*” (Notas de Campo de 6 de março de 2018): “*o programa é muito extenso, não há tempo, mas quando for a tua altura de intervires sozinha podes fazer como quiseres, mas também vou querer que faças aulas mais diretivas.*” (Notas de Campo de 6 de março). O tempo é um problema, não havia “tempo” para o que a estagiária/investigadora ambicionava desenvolver. O projeto requeria uma linha contínua de trabalho e de aplicabilidade, na medida em que o que foi pensado seria para desenvolver todos os dias. Para brincar é preciso tempo, as crianças precisam de tempo, mas não o há. Não há tempo na escola para aprender com sabor. Não se saboreia o que se ensina e o que se aprende. A estagiária/investigadora deparou-se com uma realidade ‘sufocada’ pelo programa; que a docente cooperante, com mais de 30 anos de experiência, diz ser demasiado extenso para crianças de 5, 6 e 7 anos, referindo outros problemas inerentes à sociedade de hoje. A docente refere:

... é preciso cumprir o programa, são as exigências de cima por um lado e, por outro, os pais; temos que mostrar o trabalho feito durante o período, percebes, fichas e manuais feitos e avaliados para que se saiba que aprenderam. Estão no primeiro ano, eles ainda querem é brincar, são muito pequeninos e imaturos, mas o ensino agora é assim e eles têm de trabalhar. (...)

Muitas vezes nem aprenderam nada, não fizeram sozinhos, copiaram pelo quadro ou pelo colega, e depois ainda há o problema dos centros de estudo, nunca sei se os poucos trabalhos que mando foram feitos por eles ou por uma explicadora; E na reunião peço sempre aos pais para os deixarem fazer sozinhos. E depois as turmas são enormes e os miúdos já não são como eram, coitadinhos andam sempre a correr, a maioria fica com a empregada até se irem deitar.” (Notas de Campo de 7 de março de 2018).

A estagiária/investigadora percebeu, assim, que realmente não se encontra tempo para brincar e o que importa, mesmo, são os trabalhos realizados com caneta e papel, e que é o produto que daí resulta que maior peso tem na avaliação; e, ao que parece, o ensino, a comunidade escolar, no fundo, são reféns do que os “outros” dizem ou pensam;

só o trabalho em papel realizado com caneta e lápis conta como produto avaliável de competências, tal como Wassermann, 1994 refere:

(...) as condições operacionais em muitas salas de aula de escolas do ensino básico atestam aquilo que alguns professores pensam que é, apesar de tudo, realmente válido: o trabalho desenvolvido pelos alunos sentados na sala de aula, o papel e a caneta na mão! Este tipo de tarefas parece ser *realmente* o mais importante na sala de aula. Quando essas tarefas são cumpridas, quando esses trabalhos se vêm terminados para satisfação do professor, quando o *produto* é considerado aceitável, a criança pode brincar, se houver tempo para isso.

Pode parecer que estamos a penalizar o divertimento, mas o que nos é dado a observar contradiz as nossas considerações sobre o que é mais importante. O trabalho e o divertimento não são vistos como aspectos que se complementam mutuamente. (p.27)

O discurso da docente demonstra, também, a pressão que esta sente em relação à realização do programa e à concretização dos seus objetivos e, ainda, o preenchimento de todos os materiais existentes disponibilizados pelas editoras, como manuais, livros de atividades, e de fichas. Quando se é muito pressionado, sentimo-nos estrangulados, não se consegue pensar, não se cria. Será, por conseguinte, um professor “robot” que avança em linha reta de acordo com o que está descrito no programa sem lhe fazer ramificações, não saindo da linha condutora do manual, por exemplo. Desta forma, experiencia-se uma sala de aula que se assemelha a uma redoma de vidro sem oxigénio, sem alegria e criatividade, que se desenrola apenas preto no branco.

Dewey (2007) salienta:

(...) todo o objetivo rígido, só por ser rígido, parece tornar desnecessário prestar uma atenção cuidada às condições concretas. Uma vez que, deve ser *aplicado* de qualquer modo, qual é a utilidade de apontar os detalhes que não têm importância? A ausência dos fins impostos exteriormente tem raízes profundas. Os professores recebem-nos das autoridades superiores; estas autoridades aceitam-nos por serem correntes na sua comunidade. Os professores impõem-nos às crianças. Assim sendo, a inteligência do professor não é livre; está confinada a receber os objectivos determinados pelos superiores. Só raramente o professor é verdadeiramente livre do controlo do inspector autoritário, dos manuais acerca dos métodos, dos currículos prescritos, etc., para poder deixar o seu espírito

aproximar-se dos alunos e da matéria de ensino. Estes recebem os seus objetivos através de uma dupla ou tripla imposição externa e são constantemente confundidos pelo conflito existente entre os objetivos naturais à sua própria experiência nesse dado momento e aqueles que lhes ensinam a aceitar. Enquanto não se reconhecer o critério democrático da importância intrínseca de toda a experiência do crescimento continuaremos intelectualmente confusos pela exigência de adaptação aos objetivos externos. (pp. 104-105)

Pelo discurso da docente, a estagiária/investigadora é levada a crer que a mesma, apesar de ter consciência da importância do brincar, está a tornar-se um produto do sistema.

Dewey (2007) refere:

Não admira que os professores, (...), vejam o divertimento, o jogo, com uma certa desconfiança. Na melhor das hipóteses, consideram-no frívolo. Perde-se tempo a brincar, quando esse tempo podia ser utilizado de forma mais produtiva, *a trabalhar!* Pode ser que nos divirtamos muito, mas a escola não foi feita para nos divertirmos! Um professor que tenha permitido que o «tempo de recreio» excedesse o tempo estabelecido no horário sentir-se-á, sem dúvida culpado. Esse tempo não foi usado de forma produtiva. O professor não cumpriu o seu dever de trazer as crianças de volta ao trabalho, de pôr termo às experiências de divertimento! (p. 27)

A estagiária/investigadora procurou mostrar, com a implementação deste projeto, que a atividade lúdica não é uma perda de tempo, mas, sim, mais uma forma, viável e mais próxima da maturidade destas crianças, onde não existe a pressão do erro e do sentir-se só, sem a partilha das vitórias e das dificuldades com os seus pares. As crianças são seres sociais, precisam desta socialização para crescerem e aprenderem. A atividade lúdica é só mais uma forma de se aprender e de se ensinar. Não acreditamos em fórmulas perfeitas, mas esta, para este grupo, foi a que considerámos a mais adequada; como afirma Bettelheim, (1987, cit Wassermann, 1994), “(...) Através da atividade lúdica, as crianças aprendem que não é preciso entrar em desespero e desistir se as coisas não correrem bem à primeira.” (p. 29).

Depois de conversar com a docente e da mesma ter revelado que não haveria tempo para implementar o projeto como a estagiária/investigadora ambicionava,

este foi repensado. À partida, ficou definido que o projeto se desenvolveria por meio de atividades lúdicas sempre que fosse possível; no entanto, a estagiária/investigadora não pôs de parte o recurso a atividades mais diretivas ou transmissivas sempre que se justificasse, tal como a docente sugeriu. Assim, e dentro daquilo que o tempo curricular permitiu, a estagiária/investigadora lecionou da forma mais lúdica possível.

As atividades que aqui serão apresentadas e analisadas correspondem a atividades lúdicas a que a estagiária/investigadora chamou de ‘desafios’ e onde associou algumas linhas de Aprendizagem Cooperativa.

Para a justificação da implementação deste projeto é importante salientar a primeira atividade lúdica desenvolvida em grupo.

A propósito de uma visita de estudo ao Zoo de Lisboa, onde os alunos tiveram oportunidade de participar numa aula dada pelos tratadores dos golfinhos, desenvolvemos uma atividade em pequenos grupos, onde os alunos partilharam folhas de registo e construíram um cartaz, que teve a participação de todos.

A estagiária/investigadora acredita que as visitas de estudo são um prolongamento da sala de aula.

As visitas de estudo são uma componente lúdica do currículo, que deve ser prevista na planificação do plano anual de atividades. Tratando-se de uma saída da escola, normalmente, as crianças sentem-se alegres; alegria essa que gera motivação. Implica ‘sair de uma zona de conforto’ e interagir com outros; as visitas de estudo são promotoras do saber ser e do saber estar.

Alexandre e Diogo (1993) declaram que as visitas de estudo são,

(...) uma forma de conceber a actividade letiva que, que por se desenvolver fora do ambiente normal de sala de aula, constitui uma fonte acrescida de motivação dos alunos perante a aprendizagem. Torna-se útil, por isso, aproveitar essa energia para a concretização das metas definidas. Importa, também, dar à sua planificação e concretização um certo carater lúdico, que contribuirá certamente, quer para aprofundar o relacionamento afectivo entre professores e alunos quer de alunos entre si. Os efeitos da realização de um trabalho de campo ou de uma visita de estudo bem-sucedidos, não se limitam à consecução de finalidades e objetivos, mas entendem-se também ao futuro funcionamento da sala de aula. (p.98)

Na preparação para a visita de estudo, exploramos o que os alunos já sabiam (ou pensavam saber), e o que queriam saber. No dia posterior à visita de estudo, durante a

elaboração do cartaz em pequenos grupos, a estagiária/investigadora observou comportamentos de não partilha de espaço e de material, esperar pela sua vez sem tentar passar para a frente do colega, assim verificou que existiam lacunas no comportamento dos alunos, do ponto de vista do respeito por si e pelo outro; bem como, o saber ser e estar como salientamos mais acima: havia muito trabalho a fazer, neste sentido.

De acordo com Plans (1969, cit Alexandre & Diogo, 1993), as visitas de estudo, “Constituem uma actividade de grande valor formativo intelectual, porque é nelas que os alunos podem viver todo um processo mental de criação do caso concreto ao princípio mais amplo.” (p.98).

Tal como Alexandre e Diogo (1993) afirmam, as visitas de estudo quando bem planeadas, têm muitas vantagens:

Embora não sejam muitas vezes imediatamente observáveis, tais valores e atitudes constituem contributos importantes na formação de cidadãos intervenientes, autónomos e criativos: proporcionam o enriquecimento cultural dos alunos; possibilitam a ligação da escola à vida, à realidade natural e humana; criam e desenvolvem espírito de responsabilidade, cooperação, solidariedade, criatividades e autonomia, entre outros. (p.98)

A visita de estudo contribuiu de certa forma para lhes “chamar a atenção” para alguns valores e atitudes que devem ser tidos em conta numa vida em sociedade, por exemplo, usar os termos “com licença”, “obrigado (a)”, “se faz favor”.

Também a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 49/2005, de 30 de agosto) no âmbito do ensino básico determina, como objetivos, para este nível:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- e) (...) facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e socio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação

e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;

- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária (...). (art.º 7.º)

Tendo em conta o perfil do professor do 1º ciclo do ensino básico, definido pelo Decreto-Lei 241/2001 no que à conceção do currículo diz respeito, o professor deve promover: “a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania” (alínea j) do art.º 3º).

Tendo em conta estas observações, determinamos que por meio de atividades lúdicas a que demos o nome de ‘desafios’, ou de Português ou de Matemática, realizadas em grupo, trabalharíamos a área da formação pessoal e social aliada ao trabalho e Aprendizagem Cooperativa. Esta é uma dimensão do currículo que, na Educação Pré-escolar, se encontra explícita. Já na realidade do 1º ciclo do Ensino Básico a área da formação pessoal e social está definida no art. 50º da Lei de Bases do Sistema Educativo como sendo transversal. Por esta razão, decidimos explanar as alíneas a), e), h), i) da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 49/2005, de 30 de agosto) que a legitimam para o 1º ciclo do Ensino Básico como fazendo parte do currículo. Para desta forma a tornarmos explícita.

O professor é responsável por promover a aquisição de conteúdos nas aprendizagens dos alunos, mas é também responsável por torná-lo num ser crítico e consciente, capaz de desenvolver atitudes de cidadania. A estagiária/investigadora acredita que, favorecendo o desenvolvimento integral da criança, na medida em que lhe permite desempenhar um papel ativo na construção do seu conhecimento desenvolvendo as suas capacidades de raciocínio, linguísticas, autonomia, concentração e interação com os outros, o lúdico é uma das melhores formas de tornar estas crianças cidadãos responsáveis e ativos.

Apesar da estagiária/investigadora sentir que a professora tem esta consciência, e de que esta conceção do lúdico como veículo de ensino e aprendizagem é importante, não é fácil implementá-lo pois existem várias pressões para o cumprimento do programa e o cabal “preenchimento” dos múltiplos materiais escolares. O que a estagiária/investigadora verificou é que as estratégias e metodologias ativas e

participativas do aluno são subvalorizadas, colocando o aluno como um mero recetor de informação que está muito distante da sua realidade contextual. Aprender desta forma, é monótono e desinteressante; se é desinteressante para as crianças, é porque não é importante para a sua vida. É aqui que o lúdico surge com o papel de facilitador de aprendizagens. A atividade lúdica proporciona prazer, a livre iniciativa, a criatividade, a imaginação e é um fator importante na valorização da prática educativa porque contribui assim para o desenvolvimento pleno da criança.

Santos (2000), afirma que o jogo na escola,

Ganha espaço, como ferramenta ideal de aprendizagem, na medida em que se propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajudando-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. (p.37)

São por estas razões que a estagiária/investigadora acredita que a atividade lúdica motiva o aluno e permite que ele interaja de forma dinâmica, expondo as suas ideias e mobilizando os seus conhecimentos, facilitando, assim, a sua aprendizagem.

A Aprendizagem Cooperativa aliada à atividade lúdica mostrou-se a escolha mais sensata, dadas as características da turma e as necessidades identificadas.

Na perspectiva de Vygotsky, a aprendizagem não é mais do que um processo social de desenvolvimento complexo. Assim, a aprendizagem é um processo que, para se desenvolver, exige a existência do outro. Para o autor, a aprendizagem só acontece quando os alunos se encontram em interação.

Vivemos numa sociedade cada vez mais individualista, refletida na sala de aula em pequenos pormenores que o evidenciam, tais como evitar emprestar o material ao colega do lado, ou não querer partilhar tarefas inerentes à sala de aula, mesmo que estas estejam estipuladas e calendarizadas diariamente para um par de alunos. Para além do individualismo esta turma revela-se muito competitiva; o seu estilo de vida proporciona e eleva estas características. São crianças do instantâneo que, por força da geração a que pertencem, não sabem viver senão a correr, que nunca saborearam o que é estar literalmente sem fazer nada e, simplesmente, esperar e contemplar.

Também, Dewey (1924 cit Kishimoto, 2002) considera:

Estudar sozinho em livro é uma atuação isolada e anti-social; o aluno pode estar aprendendo as palavras, mas não está aprendendo a agir com outras pessoas, a controlar e organizar suas ações e pensamentos para que outras pessoas tenham igual oportunidade de expressar-se por meio de uma experiência compartilhada. (p.101)

Por conseguinte, serão apresentadas algumas definições atribuídas à Aprendizagem Cooperativa e com as quais o projeto se identifica.

Para Pujolás (2001, cit Fontes & Freixo, 2004), a Aprendizagem Cooperativa é: um recurso ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma mesma turma onde se privilegia uma aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva. (p.26)

Johnson e Johnson (1999 cit Fontes & Freixo 2004) são mais explícitos quando se referem à definição de Aprendizagem Cooperativa:

A Aprendizagem Cooperativa permite que os elementos dos grupos cooperativos tenham consciência de um destino comum (*salvamo-nos juntos ou afundamo-nos juntos*), que todos trabalhem para o sucesso do grupo de forma a que todos se esforcem para que se obtenham os melhores resultados (*os teus esforços beneficiam-me e os meus esforços beneficiam-te*), que reconheçam que o desempenho de todos (*a união faz a força*), e ainda que juntos podem mais facilmente alcançar aquilo a que se propõem, festejando o sucesso individual e o sucesso coletivo do grupo. (p27)

Enquanto Pujolás (2001, cit Fontes & Freixo, 2004) se refere à Aprendizagem Cooperativa como sendo um recurso ou uma estratégia de aprendizagem personalizada, Fraile (1998, cit Fontes & Freixo 2004) entende-a como sendo um movimento que tem por base um conjunto de princípios teóricos:

(...) trata-se de um movimento que tem por base um conjunto de princípios teóricos e uma forma de organização dos grupos de trabalho segundo os quais os alunos devem trabalhar de forma a que o resultado final seja mais positivo para todos; por outro lado, os estudos experimentais que comparam os resultados

obtidos aplicando as três perspectivas pedagógicas (cooperativa, competitiva e individual) concluem por um aumento na motivação, um melhoramento do clima na sala de aula e um desenvolvimento de competências sociais quando se opta pela aplicação do modelo cooperativo. (p.28)

Tendo em conta as definições acima descritas, o trabalho desenvolvido identifica-se com as mesmas. Não deixa de ser um movimento baseado em vários princípios teóricos que, muito antes de ser posto em prática, deve respeitar uma série de procedimentos como, por exemplo, a constituição dos grupos cooperativos, cuja organização obedece a regras. Só depois de todos os procedimentos respeitantes à organização dos grupos e do trabalho em si, é que a Aprendizagem Cooperativa passa a ser desenvolvida como um recurso ou uma estratégia de aprendizagem.

Mir et al. (1998, cit Fontes & Freixo, 2004) sintetiza:

o termo Aprendizagem Cooperativa é um conceito mais genérico que engloba um conjunto de processos de ensino que partem da organização da turma em grupos de trabalho mistos e heterogéneos, constituídos por um pequeno número de elementos que trabalham em conjunto de forma cooperativa, para resolverem tarefas que levam à aquisição de conhecimentos académicos. (p.27)

Interessa, aqui, esclarecer que o projeto assenta em algumas bases da Aprendizagem Cooperativa, uma vez que, para a sua plena implementação, a turma precisaria de adquirir alguns conceitos e ritmos e rotinas que teriam de presentes na sala durante todo o tempo letivo; no entanto, como já foi referido acima, tal não foi possível.

A Aprendizagem Cooperativa chama a atenção para as questões da cidadania e da democracia, que são, também, objetivos da escola de hoje, aliás mencionadas na Lei de Bases do Sistema Educativo. Não existem disciplinas de democracia e de cidadania, não. Mas aprende-se, vivenciam-se nas ações do dia-a-dia e nas relações que se estabelecem com os outros.

Marques (2001) define, assim, os objetivos da escola:

Os três objectivos comuns são: 1) promover o desenvolvimento pessoal ao nível mental, moral, emocional e físico; 2) formar cidadãos conscientes e intervenientes; 3) preparar o aluno para, quando sair da escola, ser capaz de ganhar a vida, através de uma ou outra ocupação e continuar a aprender. (p.35)

o segundo objetivo, não menosprezando os outros, mas é deste que, em especial, que a estagiária/investigadora quer tratar.

Continuando com as sábias palavras de Marques, (2001) em relação à cidadania e à democracia:

O segundo objetivo tem a ver com outro aspecto da vida: o papel do indivíduo como um cidadão livre, culto e inteligente. Não há democracia sem cidadania nem cidadania sem cidadãos livres. (...) A cidadania não se ensina, mas pode aprender-se. A aprendizagem da cidadania faz-se com as oportunidades de vivência democrática, com o exemplo e o testemunho, com a leitura e a reflexão sobre os grandes livros e os grandes autores e com acesso a uma sólida cultura científica e humanística. A educação da cidadania faz-se, portanto, através da imersão num ambiente cultural democrático e intelectualmente exigente e não através de aprendizagens específicas de política e civismo numa determinada disciplina. (p.36)

A estagiária/investigadora acredita que a escola e o professor devem ter um papel holístico no que diz respeito à formação e desenvolvimento dos seus alunos.

A escola tem o dever de contribuir para o desenvolvimento, ao longo de toda a vida, de todas as dimensões da pessoa, não excluindo nenhuma. O ser humano nasce cheio de potencialidades. A escola é o 'instrumento' privilegiado para realizar essas potencialidades, transformá-las em ato e alargá-las. (Marques, (2001, p. 35)

9. Análise das atividades desenvolvidas no 1º ciclo do Ensino Básico

Fonseca (2008) afirma:

A utilização de novas metodologias e estratégias, ainda não é fácil na nossa escola fazer vingar a prática de novos modelos. Não só com os próprios professores, que se encontram demasiado presos aos manuais e a toda uma cultura herdada do passado, mas também com os pais das crianças que têm como referência o seu próprio processo de aprendizagem (...). A realidade ainda verificada na escola actual, é a generalização dos modelos ascendentes, o que faz com que estes se tornem mais securizantes para todos, tornando-os supostamente, nesta perspetiva, os métodos que promovem o efetivo sucesso da aprendizagem. (pp. 52-53)

A realidade que encontramos, nesta sala de aula, é a de crianças muito ativas com muita necessidade de comunicar; a maioria não mostrava capacidade para estar cinco horas sentada a ouvir um adulto e (ou) a preencher cadernos e manuais com letras e números. Queriam muito brincar, e não queriam estar sentados nas cadeiras. Quando a estagiária/investigadora conversava com eles e lhes perguntava o que mais gostavam de fazer na escola, a resposta era unânime: brincar, pintar e desenhar, e aprender a ler!

Nas primeiras horas de observação, a estagiária/investigadora verificou que a maioria das crianças não demonstrava interesse pelo que estava a fazer, nem sequer estavam concentradas.

Tinham comportamentos como: levantarem-se, passar por baixo da mesa, começar a fazer desenhos num pedaço da folha, encontrar um pretexto para sair da sala; brincavam com os lápis ou com os colegas mais próximos e eram chamados constantemente à atenção pela docente.

Por outro lado, demonstravam comportamentos egocêntricos e, até mesmo, narcisistas. Na sala, recusavam-se a emprestar material, e vangloriavam-se ao mostrarem roupa ou objetos novos e a menosprezarem as do outro. Já no recreio, estavam juntos, mas, no fundo, não tinham uma brincadeira em comum, com exceção de alguns rapazes que jogavam à bola juntos.

A estagiária/investigadora sabia, assim, que teria de mudar algo, e a opção seria mesmo as atividades lúdicas associadas à Aprendizagem Cooperativa. Com este projeto, não se pretende avaliar as aprendizagens ditas formais, contempladas no programa, mas,

sim, verificar a existências de algumas competências sociais, que definimos como o saber- estar, saber- ouvir, partilhar, ajudar, ser ativo numa escolha e respeitar a palavra e o espaço do outro.

Como diz Fonseca (2008):

(...) os professores têm que (re) aprender a ensinar de forma diferente daquela em que foram ensinados, o que implica uma redistribuição dos papéis dos actores do palco educativo e das suas inter-relações, uma vez que o aluno deixa de ter um papel passivo, tornando-se num agente de construção do seu próprio conhecimento, do percurso do seu processo de ensino e aprendizagem. (p.54)

No fundo, a estagiária/investigadora não tinha intenção instalar um novo método, numa rotina de sala de aula que já estava estabelecida há, praticamente, seis meses. Nem, tão pouco, cair em experimentações que pudessem baralhar as crianças e criar-lhes instabilidade. A sua intenção era a de promover uma prática e que na qual as crianças se sentissem motivadas. Não só motivadas, mas que sentissem que faziam parte do processo, de forma ativa.

Preconizando as palavras de Fonseca (2008):

(...) o grande desafio que se coloca aos professores, dado que a sua pratica profissional não se pode entender como uma técnica adequada à obtenção de um produto final, mas como uma *praxis* que se baseia num processo em que professor e alunos se formam e desenvolvem. (p.54)

Para implementar projeto, na maioria das vezes seria necessário alterar a posição das secretárias e cadeiras, uma vez que, o trabalho desenvolvido seria realizado em pequenos grupos. Era uma tarefa difícil, do ponto de vista do tempo de que dispúnhamos para a realização de uma atividade. Não eram os alunos os responsáveis pela preparação inicial da sala, porque as atividades eram sempre realizadas no período da tarde, entre as 14h e as 15:30h.

Para que as crianças fizessem parte do processo, uma vez que a organização da sala faz parte desse processo e da dinâmica que se pretendia criar, de interajuda e de companheirismo, sendo também objetivo que as crianças sentissem que aquela sala lhes pertence, que têm e precisam de cuidar dela, a estagiária/investigadora decidiu que a sala era preparada por si, já a sua arrumação e limpeza era sempre efetuada pelos alunos.

Fonseca (2008) argumenta:

Toda a ação educativa que se centra no aluno, respeitando os seus interesses, necessidades e ritmos, como pessoas únicas, através da diferenciação pedagógica, promove experiências de aprendizagens activas, significativas diversificadas e socializadoras. Torna-se fundamental a organização de um ambiente educativo, como contexto de trabalho, que favoreça estas experiências de aprendizagem e em que os alunos se envolvam num contexto de vida democrática, num sentido de educação para a família. (p.54)

Tal como a autora refere, acima, é importante que se promovam “experiências de aprendizagens activas”; no desenrolar do estágio, fomos implementando-as, quase sempre, porque também, como já referimos, foi-nos pedido pela docente titular que, quando nos solicitasse, fizéssemos uma aula mais diretiva, “tradicional”.

Seguidamente, será exposta a forma como o projeto foi apresentado à turma.

Para dar início a este tipo de prática, a estagiária/investigadora começou por perguntar a cada um se já tinham trabalhado em grupo e se gostavam. Não. Nunca tinham trabalhado em grupo, mas queriam.

Num dia à tarde, juntamos toda a turma em roda, sentados no chão, foi explicado que a maior parte das atividades que iriam realizar com a estagiária/investigadora, iriam realizá-las em grupo.

A estagiária/investigadora esclareceu que os grupos seriam formados por si. Mas, que terias em conta a opinião deles. Atendendo às palavras de Pujolás (2001, cit Fontes & Freixo 2004),

Quando o professor opta por ser ele a fazer a constituição dos grupos de trabalho, deve ter sempre em conta as preferências e incompatibilidades que podem existir entre os alunos para que desta forma se possam minimizar as tensões entre os diferentes elementos do grupo. (p.37)

A estagiária/investigadora não queria e não podia correr o risco, ao dar-lhes liberdade para formarem os grupos de trabalho cooperativo, de quebrar a heterogeneidade que deve existir na sua formação, assunto que será esclarecido mais adiante. Para um bom desenvolvimento do projeto não se poderia correr o risco de ter reunido, num só grupo, apenas alunos muito trabalhadores e, noutro, só alunos menos trabalhadores.

De acordo com Johnson e Johnson (1999 cit Fontes & Freixo, 2004),

quando os grupos são formados pelos próprios alunos, torna-se evidente um maior grau de homogeneidade, ou seja, grupos formados frequentemente por alunos com um bom aproveitamento, ou por alunos todos de raça branca ou outra, ou todos rapazes, ou todas raparigas, etc. Nesta situação, verifica-se com frequência que os alunos optam por escolher os seus colegas de trabalho tendo por base as suas próprias relações, independentemente do possível resultado que se possa atingir. Esta situação proporciona maior dificuldade na execução de tarefas e não permite desenvolver ou aumentar o leque das relações intergrupais entre os diferentes elementos do grupo. (p.37)

Durante a conversa, em roda, foram surgindo questões, quando começamos por explicar que uma turma é uma comunidade que faz parte de uma sociedade: “*O que é uma comunidade? O que é uma sociedade?*” (Notas de Campo de 16 de abril de 2018).

De acordo com Giddens (2008), “Uma sociedade é um sistema de inter-relações que envolve os indivíduos colectivamente.” (p.22)

Por seu lado, uma comunidade partilha um território comum que, no nosso caso, seria a sala de aula; partilha o mesmo código de língua e de conduta e estabelece relações sociais muito próximas, de acordo com o Dicionário de Sociologia (Maia, 2002).

Assim que falamos que iriam trabalhar em grupo, as reações verbalizadas foram: “*Fixe*”, “*Boa*”, “*Fazer trabalhos em grupos é fixe!*” (Notas de Campo de 16 de abril de 2018).

Ninguém gosta de estar sozinho. A estagiária/investigadora Sabia, porém, que as regras, as normas de conduta que fossem estabelecidas na “nossa” comunidade, teriam de ficar bem esclarecidas e, sobretudo, ser aceites por todos para que o trabalho em grupo funcionasse.

A estagiária/investigadora explicou que trabalhar em grupo não era apenas estarem todos juntos, mas sim, todos participarem na atividade; que teriam de partilhar material, de se ajudarem mutuamente, enfim, de cooperarem.

A estagiária/investigadora tinha consciência de que tínhamos 26 personalidades, todas elas diferentes, e cada uma delas com mais aptidões e melhores desempenho numas áreas do que noutras.

Os elementos de cada grupo, foram escolhidos tendo em conta os seguintes princípios:

- O grau de dificuldade da tarefa terá em conta o nível dos alunos, para que todos possam contribuir para a realização desta;
- Para que todos possam participar na tarefa de forma equitativa, nenhum aluno terá a totalidade dos conhecimentos para a realização da tarefa (Cohen, 1994 cit Fontes & Freixo, 2004).

A estagiária/investigadora explicou que trabalhar em grupo tem, também, como objetivo, melhorar a sua aprendizagem e a dos outros, ajudando-se mutuamente.

Tal como Johnson e Johnson (1999, cit Fontes & Freixo 2004): “Cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objetivos, procurando-se resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo.” (p. 26).

Destacam-se os seguintes aspetos da cooperação segundo Johnson e Johnson (1999, cit Fontes & Freixo, 2004):

- Os objetivos: Os alunos da turma formam grupos pequenos preferencialmente heterogéneos, de forma que todos aprendam os conteúdos e as atitudes previamente estabelecidas. Para o nosso projeto interessa-nos avaliar a evolução e desenvolvimento de competências sociais.
- Níveis de cooperação: A cooperação pode estender-se a toda a turma, ou a toda a escola, (nesta investigação, apenas se estenderá à turma.);
- Esquema de interação: Os alunos estimulam o êxito de todos e de cada um. Discutem os conteúdos entre si, procuram soluções para a realização da actividade, escutam as explicações e opiniões dos colegas, esforçam-se para atingirem os objetivos comuns e ajudam-se mutuamente quer a nível da aquisição de conhecimentos quer no desenvolvimento de competências e aptidões. Esta interação deve verificar-se tanto dentro do grupo como entre os diferentes grupos.
- Avaliação dos resultados: a avaliação baseia-se em critérios previamente estabelecidos que devem ser tanto do domínio cognitivo como do domínio das competências. Esta avaliação processa-se tanto a nível individual como a nível do grupo.

Tendo em conta as palavras de Fontes e Freixo (2004) que referem que um dos aspetos mais importantes da Aprendizagem Cooperativa passa pela aceitação de todos por parte de todos os elementos do grupo.

Ouvir o que cada aluno da turma sente e pensa, sobre si e os outros, foi fundamental para a formação dos grupos e, conseqüentemente, para a realização das tarefas.

Nas semanas em que a estagiária/investigadora apenas observou, tentou manter um certo distanciamento para não tirar conclusões precipitadas ou cair no erro de fazer juízos de valor, foi apenas observador distanciado, mas sempre incluída na ação. Só posteriormente é que questionou os alunos sobre com quem gostariam de formar um grupo de trabalho cooperativo e, por último, é que contou com a opinião/descrição da professora titular sobre a “história” de cada aluno.

No que diz respeito à formação dos grupos, tendo em conta as características das atividades dinamizadas, foi decidido que os grupos de trabalho cooperativo não excederiam os 4 elementos. Num dia em que estava definido realizar uma atividade em grupos de quatro elementos, faltaram três elementos do mesmo grupo. O único elemento presente foi integrado num outro grupo, que o próprio escolheu.

A bibliografia consultada não é unânime nem relativamente à heterogeneidade dos grupos nem no que respeita ao número de elementos de um grupo: Johnson e Johnson (1999, cit Fontes & Freixo, 2004) defendem que os grupos devem ter entre 2 e 4 elementos; Pujolàs, (2001, cit Fontes & Freixo, 2004) que podem ir até aos seis elementos.

Barbosa (1999 cit Fontes & Freixo, 2004) tem uma perspetiva muito diferente, defendendo que o grupo de trabalho cooperativo não deve exceder dois elementos, pois quanto maior for o número de elementos por grupo maior a probabilidade de se gerarem subgrupos, e que a responsabilidade e empenho de cada um fique diminuída, ou que leve a uma sobrecarga de informação para os alunos que demonstrem maiores dificuldades.

Tendo em conta o número de elementos da turma, 26, a estagiária/investigadora decidiu formar seis grupos: dois deles com 5 elementos, sendo que, num destes grupos de 5 elementos, uma das alunas faltava constantemente e nunca chegou a realizar as atividades que foram observadas, acabando o grupo, efetivamente, por ser de quatro elementos.

Fontes e Freixo (2004), corroborando Pujolàs e Johnson e Johnson, afirmam, relativamente à forma de constituição dos grupos de trabalho cooperativo, que:

estes devem ser o mais heterogêneos possível (sexo, idade, raça, capacidades, etc), apresentando os seus elementos diferentes níveis socioculturais com diferentes aptidões, interesses e experiências, para que deste modo os alunos possam aceitar diferentes pontos de vista, (...) A heterogeneidade dos grupos de

trabalho contribui para a promoção de um pensamento mais profundo, um maior intercambio de explicações e uma maior tendência para que os alunos assumam pontos de vista diferentes durante o trabalho realizado. (p.36)

Relativamente à heterogeneidade que é recomendada, tendo em conta o sexo, a idade e as capacidades demonstradas, um dos grupos formados contemplava duas alunas que não partilhavam nem empatia nem respeito.

A estagiária/investigadora integrou a Vi e a Mat no mesmo grupo, com outros dois alunos que, aparentemente, se davam com todos e não criavam conflitos, com o intuito de as aproximar, mediadas por eles, uma vez que a Mat agredia a Vi verbalmente já desde o início do ano letivo; O trabalho em grupo e o divertimento que daí poderia resultar foi sempre sublinhado mas não resultou. Foi necessário fazer alterações para manter o bem-estar da Vi.

Se a estagiária/investigadora dispusesse de todo o ano letivo, não as teria separado logo à partida: teria tentado que estabelecessem uma relação positiva. Era necessário trabalhar a igualdade na diferença. Ainda ponderou mudar o rumo da investigação, mas, em conjunto com a docente titular, decidiu separá-las e continuar a investigação como estava definida desde o início.

Esta não foi uma decisão tomada de ânimo leve. A estagiária/investigadora reconhece, porém, a dificuldade e decidiu que não permitiria que a aluna ofendida fosse constantemente constrangida pela outra.

O desejável seria que, com o tempo, a aluna que demonstra comportamentos racistas deixasse de os ter; no entanto este seria um trabalho que, a ser feito, poderia durar um ano letivo, e poderia até, mesmo, não ficar resolvido num ano.

A escolha dos elementos dos grupos foi feita pela estagiária/investigadora, contando com a opinião/descrição dos alunos feita pela professora titular, uma vez que conhece os alunos há mais tempo.

Mas, sobretudo, a escolha dos elementos teve em conta as preferências, as relações de proximidade entre os alunos e os parâmetros indicados pela bibliografia aquando da formação dos grupos de trabalho.

Por meio de conversas informais a estagiária/investigadora apuramos, as preferências dos alunos em relação aos outros. Estas conversas desenrolaram-se antes do intervalo ou imediatamente a seguir: a estagiária/investigadora procurou momentos em

que as crianças não estivessem dedicadas a uma tarefa, para questionarmos a maioria dos alunos da turma. Todos os alunos da turma foram questionados.

No entanto, apenas serão apresentados e analisados os discursos dos alunos pertencentes aos grupos que iremos analisar neste trabalho.

Seguidamente, apresentaremos os discursos dos alunos que pertencem aos grupos que serão analisados. (este texto foi redigido posteriormente à formação dos grupos)

A M que, aparentemente, é muito calma, comporta-se sempre como uma adulta em miniatura; mas, por outro lado, quando se sente ansiosa ou quando não sabe a resposta a uma pergunta facilmente chora, e não gosta que olhemos diretamente para ela, e fala demasiado baixo quase que a medo, tem medo de errar, de desapontar.

Questionamos a aluna.

I: M, quem é que gostarias de ter no teu grupo para fazeres os jogos?

M: Não sei, mas eu gosto da Mari, da Vi, da Mada e do Mart.

I: Então e quem é que não gostavas que fosse do teu grupo?

M: Oh, o F, o G, a L, a MMa, a Mat que é má para a Vi

I: Então e os outros que disseste?

M: Esses nunca fazem nada, e não sou amiga deles.

I: E se sorteássemos e te calhasse ficar no grupo dos que não são teus amigos?

M: Então tinha de ser. (Notas de Campo de 12 de março de 2018)

Como já era esperado dado a sua forma de estar, a M, mesmo que ficasse triste, ficaria, sem protestar, num grupo onde não sentisse qualquer tipo de afinidade. A M era muito passiva em relação aos comportamentos menos adequados que os outros tinham para com ela, como empurrá-la no recreio ou passar-lhe à frente na fila para o refeitório.

A estagiária/investigadora questionou outro aluno, o JP, que tem a convicção de que, como ele mesmo diz: “*eu já sei tudo!*” (Notas de Campo de 8 de março de 2018). É um aluno muito distraído, descuidado quer em relação a si quer ao material escolar. Não aceita de ânimo leve quando é repreendido, ou quando é corrigido, argumentando que tem razão.

I: quem é que gostavas que fizesse parte do teu grupo para jogarem os jogos que tenho para vocês?

JP: O meu amigo G, ou a S...

I: e se tivesses que escolher três, quem é que escolhias?

JP: o G e a S já disse, atão podia ser, a H, também. Mas é para ganhar?

I: Não! é para te divertires e aprenderes!

JP: Ah então pode ser como eu disse.

I: e se fosse para ganhar?

JP: então, aí já escolhia outros, ou o D ou o GP que são melhores. (Notas de Campo de 13 de março de 2018)

Mais uma vez, também este aluno escolheria, para o seu grupo, aqueles de quem se sente mais próximo.

A estagiária/investigadora gostaria, também, de apresentar o discurso de um aluno que, intelectualmente, se destaca, mas, ao nível das competências sociais, é aquele que se encontra num nível muito inferior, em comparação com os outros. Os interesses e a curiosidade para aprender do V ultrapassam o que está no programa destinado para o 1º ano. Enquanto os outros têm o desejo de aprender a ler ou a calcular, o V já sabe e, em casa, à revelia da docente, completou, praticamente, o manual de Português e Matemática. Passa os intervalos na biblioteca, no computador; é ‘viciado’ em tecnologias e não estabelece qualquer tipo de diálogo e/ou relação com os colegas quer da sala quer da escola.

Quando questionado sobre com quem gostaria de formar um grupo, respondeu: Não sei. “*I: Mas não podes ficar sozinho. V: Não quero ninguém.*” (Notas de Campo de 10 de abril de 2018).

Questionamos também o F.

I: F, já pensaste com quem é que gostavas de formar um grupo, para jogares os jogos que tenho para vocês?

F: Oh sei lá, ninguém é meu amigo, aqui.

I: Não?! Porque é que dizes isso?

F: Eu só brinco com o meu irmão e os amigos dele.

I: E se eu dissesse: F escolhe três colegas para formarem um grupo contigo?!

F: Oh, a MMA, e não sei mais... (Notas de Campo de 12 de abril de 2018)

O F é um aluno que, como observado na sala, a única relação que estabelece é com a MMA e com o JP, relações essas de conflito e de perturbação da atenção e do espaço dos colegas. Ainda assim, verifica-se, nas suas palavras, que também ele escolheria segundo o critério da empatia para com os outros.

A MMA é uma aluna muito pouco pontual e que, fora da sala, apenas está com os colegas no recreio da manhã, sendo que, neste mesmo período, a pessoa que toma conta dela e dos irmãos vem, muitas vezes, para o gradeamento da escola, observá-la, levando a que esta deixe de estar perto do grupo em que se encontrava, para ficar junto ao

gradeamento. Já a pausa para almoço é passada em casa, chegando sempre ao toque de entrada ou, muitas vezes, depois. A estagiária/investigadora pôde constatar que, aquando da saída para o intervalo, esta aluna tenta trocar o seu lanche pelo de outras duas colegas, ou então argumenta que não tem lanche e pede o das colegas.

Questionada sobre com quem desejaria formar grupo a MMA respondeu rapidamente: “*com a MI e com a Mar ou a La e com o V. I: porque é que escolheste esses colegas? MMA: são os meus amigos!*” (Notas de Campo de 10 de abril de 2018)

As crianças nomeadas por esta aluna são aquelas a quem ela pede o lanche e que ela diz serem seus amigos, apesar de, por exemplo, no intervalo, não brincar com nenhuma destas crianças: permanece apenas junto delas, em busca de alguma aceitação, muitas vezes oferecendo brinquedos e outros objetos seus.

A Mada é a aluna mais ‘descontraída’ da turma. Relaciona-se com todos; é claro que terá os(as) colegas com quem gosta mais de estar ou por quem sente mais empatia. Nunca está envolvida em conflitos; pelo contrário, muitas vezes é a própria que medeia os desentendimentos entre a Sa e a Mat, ou quando a Vi é contrariada e começa a gritar ou a chorar. Mas a Mada também se zanga e, muitas vezes, foi observada a dizer ‘não’ e a afastar a Vi quando esta a perturba.

A conversa com a Mada. “*I: Quem é que gostarias que fizesse parte do teu grupo quando fizéssemos os jogos? Mada: Ah a M, a Vi, a S, a Mari. I: então e se não pudesses escolher essas colegas? I: Então escolhia outros.*” (Notas de Campo de 11 de abril de 2018)

Tal como o discurso das outras crianças que apresentamos, a Mada não foi exceção e a escolha dela passaria também pelos elementos da turma de quem ela se sente mais próxima, que coincide com quem ela estabelece algumas brincadeiras no recreio.

Por agora, será analisado um pouco da história de vida da Vi. A Vi é uma menina que, nesta turma, já foi vítima de comportamentos racistas por parte de outra colega. Conhecemos um pouco da história familiar através da professora titular. Esta aluna vive apenas com a mãe: “*o pai deveria visitá-la de 15 em 15 dias, mas ela diz-me muitas vezes que ele não apareceu, não têm mais ninguém, só amigos de quem ela fala, que pelo que percebo são da igreja, ela é escuteira.*” (Notas de Campo de 6 de março de 2018). Desta turma, é a Vi que mais tempo passa na escola, é a primeira a chegar e das últimas a sair. Vive na margem sul e apanha três transportes públicos para chegar à escola. A mãe, segundo palavras da professora titular,

trabalha aqui na Vodafone, e para passar mais tempo com ela vêm as duas para aqui, bom caso contrário a mãe teria que mudar de emprego para a margem sul, porque elas saem tão cedo de casa que não tinha onde deixá-la. (Notas de campo de 6 de março de 2018)

Esta realidade reflete-se no comportamento da Vi. Chora e grita quando é contrariada ou chamada a atenção. Quando a M e a Mada, que são as suas colegas preferidas, não lhe prestam a atenção que ela deseja ou quando se envolvem com outras crianças e se afastam dela, a Vi grita, muito alto.

Questionamo-la, também, sobre com quem gostaria de formar grupo; a resposta foi rápida: “*A M, a Mada, a Mari e a S.*” (Notas de Campo de 12 de abril de 2018). Também ela escolheu as crianças com quem mais gosta de estar.

Falta analisarmos o discurso do Mart. O Mart é uma criança muito serena; no entanto, a sua adaptação ao primeiro ano, segundo a professora titular,

não foi fácil, passava o dia inteiro a chorar, porque como o pai trabalha a partir de casa e, ele queria ficar com ele. (...) agora está ótimo, mas ao início nem falava comigo, era tudo tirado a saca-rolhas de tão tímido que é.” (Notas de Campo de 3 de abril de 2018).

O Mart, aparentemente, gosta da escola e realiza todas as tarefas de bom grado, está sempre bem disposto e a sorrir; no recreio, costuma jogar à bola com outros rapazes, uns são da turma, outros não. Pelo que observamos, conversa com todos e não nos parece que tenha mais predisposição por alguns. Já dentro da sala, o Mart apenas se relaciona com o F, com a M, a Mada e a H, talvez seja uma questão de proximidade física, mas na verdade, na sala ele não tenta conversar com outros. Com estes colegas, demonstra uma relação bastante próxima. Também ele, ao ser questionado, escolheu os colegas dos quais se sente mais próximo.

Mart: se tu deixares eu gostava de ficar com a M, o Fi e a Mada.

I: Eu pensava que ias escolher os colegas com quem jogas à bola! Gostavas de formar um grupo com eles?

Mart: Ah podia ser... mas com a M, o Fi e a Mada é melhor.

I: Porquê?

Mart: Porque eles trabalham mais. (Notas de Campo de 13 de abril de 2018)

Ao contrário de todas as outras crianças, o Mart argumentou que faria grupo com quem “trabalha mais.” Na realidade, pelas avaliações da professora titular, verifiquei que os alunos mencionados por ele são, na realidade, os alunos que melhores resultados

quantitativos obtinham e que, por coincidência, são os que fisicamente, dada a disposição das secretárias em U, se encontram mais perto dele.

Ainda, relacionado com os princípios a ter em conta para a formação dos grupos de trabalho cooperativo falta-nos referir quanto ao tempo de duração dos grupos.

Segundo Johnson e Johnson (1999 cit. Fontes & Freixo, 2004), um grupo deve manter-se até que atinja um bom resultado, assim como o desenvolvimento de competências cooperativas no seio do grupo. Estas competências levam algum tempo para se desenvolver, uma vez que os alunos precisam de combater hábitos de trabalho individual demasiado enraizados.

Quanto à necessidade de desfazer um grupo onde existem problemas, como foi o nosso caso, segundo os autores tal atitude é desaconselhada porque não se dá oportunidade aos alunos de desenvolverem competências cooperativas para resolverem os seus problemas. Os alunos podem ser levados a pensar que, sempre que existam problemas, o caminho a seguir é o da desistência. Os alunos devem ser alertados para o fato de que, ao ultrapassar uma crise juntos, o grupo adquire uma maior coesão e maturidade.

No nosso caso, como dissemos, não poderíamos permitir que a Vi fosse, durante mais tempo, vítima de comportamentos racistas por parte de outra aluna. O trabalho a ser feito para eliminar este comportamento, seria muito e levaria tempo a ser resolvido, podendo colocar o nosso projeto de investigação em causa. Optamos por seguir em frente com o projeto e contornar este problema já que este era um caso isolado.

Para contextualizar, a partir deste momento, quando nos referirmos ao grupo A este é constituído pela M, pelo Mart, a Vi e a Mada, sendo que o grupo B é constituído pela MMA, pelo V, JP e pelo F.

. Dado o tempo disponível, o tempo que estaríamos com a turma e que tínhamos para a realização das atividades, a empatia revelou-se, então, um fator a ter em conta para a formação dos grupos.

Dos seis grupos formados, serão analisados apenas estes dois, uma vez que apresentam características e comportamentos considerados interessantes para a nossa investigação.

Salientamos que o grupo A é constituído por 3 alunos do género feminino e apenas um do género masculino em que todos os elementos estabeleciam relações próximas e de diálogo, anteriores ao início do projeto de investigação.

Por seu lado, o Grupo B é constituído por 3 elementos do género masculino e apenas 1 do género feminino. Apesar destes alunos se encontrarem fisicamente perto dentro da sala de aula, não foi observado, anteriormente ao início do projeto de investigação, qualquer tipo de relação próxima, apenas de conflito.

Tendo em conta a bibliografia consultada, existem vários tipos de grupo de aprendizagem. Iremos, ainda que de forma muito breve, descrevê-los e comentar aquele com que mais nos identificamos.

Começamos com o tipo de grupo com que nos identificamos: *Grupo de Aprendizagem Cooperativa* (Johnson & Johnson 1999, cit Fontes & Freixo 2004): neste tipo de grupo de aprendizagem, os elementos de cada grupo aceitam trabalhar juntos de bom grado manifestando motivação e satisfação. Os alunos sabem que um resultado final positivo depende do empenho de todos, e que a vitória de cada um é, também, uma vitória do grupo, vigorando o espírito de cooperação.

Uma das características fundamentais a que pretendemos dar mais ênfase é a de que, nestes grupos de aprendizagem, os elementos aprendem a desenvolver competências sociais, que lhes permitirão desenvolver mais e melhor este tipo de aprendizagem.

Porém, existe, também, o *grupo de Aprendizagem Cooperativa de alto rendimento*. Este tipo de grupo de aprendizagem difere do acima mencionado, no elevado nível de compromisso que todos os elementos assumem para o êxito do grupo, (Johnson & Johnson 1999, cit Fontes & Freixo 2004) referindo-se a este compromisso como uma forma de amor. Dado este nível de compromisso, este tipo grupo de aprendizagem é muito raro.

Por seu lado, um *grupo de pseudo-aprendizagem* caracteriza-se por fazerem parte dele alunos que assumem uma posição passiva uma vez que, aceitam trabalhar juntos, mas sem qualquer interesse em fazê-lo. Ao contrário do grupo de aprendizagem cooperativa, os membros deste grupo acreditam que os restantes membros contribuem apenas para o seu insucesso porque são vistos como rivais, estabelecendo-se um clima instável e de desconfiança.

Por último, podem formar-se *grupos de aprendizagem tradicional*, quando os alunos aceitam trabalhar juntos mas, em vez de realizarem um trabalho em grupo, realizam um trabalho de grupo, apenas partilhando impressões sobre a forma como realizam individualmente cada tarefa que, posteriormente, serão reagrupadas e constituirão o produto final; julgam que a sua avaliação apenas depende deles próprios.

Identificamo-nos com o tipo de grupo de Aprendizagem Cooperativa porque tivemos em conta os seguintes pressupostos (Fraile, 1998, cit Fontes & Freixo, 2004):

- a) A competição dentro do grupo foi completamente banida, onde promovemos a cooperação a solidariedade e os ideais democráticos. Os alunos trabalham em pequenos grupos heterogéneos, tendo em conta as diferentes aptidões atitudes perante a aprendizagem, visando assim, um maior e melhor desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento da linguagem e do discurso, com também aos hábitos de trabalho e de incentivo ao mesmo.
- b) Para que cada aluno tenha sucesso e, conseqüentemente, o grupo também todos são responsáveis e responsabilizados pela sua própria aprendizagem e pela de todos.
- c) Os alunos, incluídos neste tipo de aprendizagem aprendem a produzir um discurso mais coerente e fluente. Uma vez que, este tipo de aprendizagem fomenta o discurso e a partilha de ideias e de análise. Levando a uma reconstrução constante do pensamento influenciando diretamente o discurso.
- d) Para realizarem as tarefas em conjunto os alunos utilizam competências cooperativas, que posteriormente poderão utilizar fora da escola, no seu quotidiano, contribuindo assim para a sua formação enquanto cidadãos mais conscientes, solidários e responsáveis.

De acordo com Johnson e Johnson (1999, cit Fontes & Freixo, 2004), os grupos de Aprendizagem Cooperativa que iremos analisar são do tipo base, grupos cooperativos de base, que se caracterizam por serem heterogéneos na sua constituição e de longa duração.

O principal objetivo deste tipo de grupo de Aprendizagem Cooperativa é que os alunos se ajudem mutuamente na realização de tarefas, proporcionando-lhes incentivo para que possam progredir, positivamente, na sua aprendizagem.

Ao consultarmos a bibliografia, deparamo-nos com a necessidade de se atribuírem papéis a cada elemento do grupo sendo que o papel a ser atribuído deve ter em conta as competências que queremos desenvolver em cada elemento do grupo e no grupo como um todo.

Segundo Johnson e Johnson (1999, cit Fontes & Freixo, 2004), a atribuição de papéis apresenta um conjunto de vantagens das quais os autores salientam as seguintes:

- Reduz a probabilidade de alguns elementos assumirem uma posição passiva ou dominadora no seio do grupo;
- Garante a aprendizagem e a utilização das actividades básicas do grupo durante este modo de Aprendizagem;
- Gera uma interdependência entre todos os elementos do grupo e esta só é possível quando atribuem aos diferentes membros papéis complementares e interligados. (p. 45)

Tendo em conta as necessidades destes dois grupos e para os colocarmos em pé de igualdade, ficou definido à priori, pela estagiária/investigadora, que cada grupo teria um porta-voz cuja função seria a de mediar conflitos; ele seria o único que, durante a execução da tarefa se poderia dirigir à estagiária/investigadora. Sempre que um dos elementos do grupo tivesse alguma dúvida, ou um pedido, primeiro teria de solicitar ao porta-voz que chamasse a estagiária/investigadora. O critério para a escolha do porta-voz, no Grupo A (M, Mart, Mada, Vi), recaiu sobre a M. Esta aluna foi a escolhida pela estagiária/investigadora para porta-voz com o intuito de passar a ter uma voz mais ativa quer no grupo quer, futuramente, perante a turma e na sua vida quotidiana. A M, quando lhe foi comunicado que seria a porta-voz do grupo, baixou o olhar, e corou; não disse uma palavra. A estagiária/investigadora percebeu que esta ficou constrangida; como já tinha sido referido, a aluna em questão, não gostava, de todo, de ser o centro das atenções e tinha muito medo de errar. Assim, com esta função e com a ajuda de actividades lúdicas, a estagiária/investigadora pretendia ajuda-la a ultrapassar estes medos, que não sentisse de forma agonizante medo de errar.

O problema não é sentir medo, o medo é uma reação natural; no entanto, o medo torna-se preocupante quando nos paralisa e não deixa que consigamos dar resposta ao problema. No dia seguinte à atribuição dos papéis, na saída para o intervalo, a estagiária/investigadora falou com a M, disse-lhe que acreditava nela e que sabia que ela seria capaz de ser uma excelente porta-voz, e que estaria sempre ali para a ajudar. A M sorriu.

A estagiária/investigadora perguntou se sentia medo respondeu:

M: Não quero que fiquem zangados comigo se tiver de os mandar calar ou se tiver de dizer para trabalharem!

I: Não se vão zangar, e se se zangarem estarei por perto para te ajudar, mas tenho a certeza que com o teu sorriso e com a maneira calma com que falas serás capaz de os ajudar.” (Notas de Campo de 17 de abril)

Já no Grupo B (F, JP, V, MMa), o escolhido foi o F; neste caso, pelo contrário, visávamos com a nomeação para este papel de o responsabilizar, quer pelas suas tarefas, quer pelas dos colegas, uma vez que, dos quatro elementos deste grupo era o que tinha mais dificuldade em respeitar regras e o espaço dos outros.

O F, por seu lado, festejou o papel que lhe fora atribuído; dissemos-lhe que era um papel de alta responsabilidade, que o bom desempenho do grupo e o bem-estar de todos dependia dele. Posto isto, sentou-se em silêncio. Tal como a M no dia seguinte falamos com ele.

I: Então F estás contente por seres tu o porta voz do grupo?

F: estou!

I: olha que o porta-voz não está lá para mandar, terás é de ajudar os teus colegas a jogarem juntos, a partilharem o material, a serem amigos!

F: Está bem! (Notas de Campo de 17 de abril).

Durante esta pequena conversa, o F esteve sempre a tentar sair da cadeira para ir para o intervalo; não o fez porque a estagiária/investigadora colocava-lhe a mão no ombro, visando dar-lhe a indicação para aguardar enquanto conversavam.

Ainda, em cada um dos grupos nomeamos um aluno que iria controlar o tempo da execução das tarefas: seria o responsável por alertar os restantes elementos do tempo disponível para a realização da tarefa e verificar se todos terminaram a tarefa.

Os outros dois alunos ficariam responsáveis pelo material, a sua partilha e recolha, por exemplo; e por fim, pela limpeza da área de trabalho do grupo; esta limpeza consiste em limpar e arrumar as mesas e varrer o chão, se assim se justificar.

No grupo A, o responsável por controlar o tempo era a Mada, e o Mart e a Vi seriam os responsáveis pelo material, limpeza e arrumação da área de trabalho. Neste grupo, esta informação foi recebida com entusiasmo. Questionados os alunos nomeados se estavam felizes, durante o intervalo.

I: Mada, queres fazer alguma pergunta sobre a tua função?

Mada (a sorrir): eu tenho de dizer as horas?

I: não, de vez em quando terás de olhar para o cronómetro e dizer se falta muito ou pouco para o tempo que eu dei terminar. Vou colocar o cronómetro que a professora A. costuma pôr.

Mada: ainda bem que esse eu já sei como funciona! (Notas de Campo de 17 de abril de 2018)

A mesma pergunta foi feita ao Mart e à Vi, questionando-os sobre se tinham alguma dúvida em relação às tarefas que teriam de desempenhar, A Vi, mais impulsiva, perguntou:

Vi: Então, mas só nós os dois é que arrumamos?

I: Não, tu e o Mart vão ajudar os colegas, todos terão de arrumar e de limpar, e de partilhar o material. Imaginem que um de vocês se esqueceu do estojo com os lápis de cor, ou da borracha, ou de outra coisa, serão vocês que em conjunto irão decidir que é que vai emprestar.

Mart: eu pensava que nós é que tínhamos sempre de emprestar!

I: não, isso não seria justo, têm é de ter atenção, porque não pode ser sempre o mesmo a emprestar material.

Vi: então e quem é que limpa?

I: vão fazendo à vez, se num dia foram a Mada e o Mart limpar as mesas, no outro dia já terão de ser os outros dois. Mas não se preocupem porque eu vou estar sempre por perto para vos ajudar. (sorriram) (Notas de Campo de 17 de abril de 2018)

No grupo B, o V seria o responsável por controlar o tempo, e a MMa e o JP os responsáveis pelo material e pela limpeza e arrumação da área de trabalho.

A estagiária/investigadora procedeu de igual forma com estes alunos, questionando-os se tinham alguma dúvida. O V disse:

V: não, eu já sei ver as horas!

I: Ainda bem V, porque a tua função é muito importante, tu é que vais ajudar os colegas do teu grupo a fazerem as tarefas com calma, és tu que lhes vais dizer se podem demorar mais um pouco ou não. E se vires que um deles precisa da tua ajuda tu vais lá e ajudas, sim?

V: está bem. (entrou na biblioteca). (Notas de Campo de 18 de abril de 2018).

Até agora o V ainda não tinha mostrado nenhum entusiasmo, a estagiária/investigadora ainda ponderou atribuir-lhe o papel de porta-voz, mas era necessário mostrar-lhe que também outros papéis com menos evidencia são fundamentais para o funcionamento de um grupo.

o JP, foi questionado, tal como os outros. Depois do questionado mostrou-se muito feliz. *“I: JP estás contente com a tua função? Tens alguma dúvida sobre o que tens de*

fazer? JP: Não te preocupes, vamos ter sempre tudo limpinho, prometo! I: Conto contigo!” (Notas de Campo de 18 de abril de 2018)

Para surpresa da estagiária/investigadora, o JP aceitou muito bem o seu papel, uma vez que, durante as aulas sempre que lhe era solicitado que arrumasse ou limpasse algo, ripostava.

A MMA, quando a questionada, pareceu confusa, apática na reação. Não demonstrou ânimo ou frustração, aceitou como se nada fosse. A estagiária/investigadora tentou incentivá-la, procurando alguma reação, *“I: tu e o JP terão de ajudar os colegas a manter tudo limpo e organizado, assim como tu fazes com os teus estojos, quando os colocas um ao lado do outro na mesa. MMA: Sim eu sei.”* (Notas de Campo de 18 de abril de 2018) Como já foi referido, esta aluna é pouco pontual; esta conversa infelizmente decorreu já à porta da sala, já com toda a turma lá dentro, ao contrário dos outros alunos com os quais foi possível conversar, calmamente.

Como Wassermann (1994) argumenta, “A orientação precede a experiência”; por esta razão, a estagiária/investigadora fez questão de conversar com os alunos sobre possíveis dúvidas na sua função ou outras inquietações que pudessem ter.

Aprender a trabalhar em grupo é uma tarefa árdua para as crianças, não é só trabalhar, é, por vezes e apenas, estar, partilhar o mesmo espaço; as crianças, para desempenharem tanto melhor as suas tarefas, precisam que o professor seja um orientador explícito e disponível. Por esta razão, a definição e atribuição dos papéis demorou cerca de uma semana, porque as crianças foram todas ouvidas, e em conjunto com as mesmas foi criado um código linguístico, um conjunto de regras que lhes está implícito e um sistema de pontos.

Mais uma vez, a estagiária/investigadora teve em conta as sugestões de Wassermann (1994), os momentos que antecedem a realização das tarefas bem como na tarefa em si e, posteriormente, durante a reflexão e avaliação da mesma por parte das crianças. Assim, a autora refere que:

O professor começa por explicar e escrever aquilo de que se trata, o que inclui a referencia ao tipo de comportamento que se espera que venha a ter lugar e À forma como se aguarda que os planos da aula venham a ser desenvolvidos. (...) são clarificados os procedimentos em relação ao uso, arrumação e limpeza dos materiais. As crianças são convidadas a colocar questões (...). (p. 101)

Para uma melhor orientação da turma, foi tomado em linha de conta as seguintes sugestões de Wassermann (1994):

- No início, falem com as crianças sobre a forma como se espera que elas trabalhem em grupo, sobre o que significa trabalhar em grupo, e sobre os materiais que irão utilizar.
- Comuniquem o vosso entusiasmo pelo trabalho de grupo, e digam como esta é uma boa maneira das crianças aprenderem.
- Façam-lhes saber da vossa confiança na sua capacidade de cooperarem no trabalho.
- Discutam com as crianças o que entendam por ser o conjunto de requisitos essenciais ao trabalho de grupo: cada um esperar pela sua vez, partilhar, conversar, ser-se delicado e ter respeito pelos outros, e ter cuidado com os materiais.
- Tornem explícitos os procedimentos a efetivar para resolver problemas que possam surgir; assegurem-se de que eles estão cientes do sinal utilizado para dizer: «na tanto brulho! Acalmem-se, por favor!
- (...)
- Convidem as crianças a ter ideias e a fazer sugestões para tornar tudo mais eficaz. (p.101)

Ainda sobre os papéis atribuídos, a estagiária/investigadora sabia, porém, que a maioria dos alunos levaria algum tempo a tomar o papel que lhe fora atribuído como uma identidade, e que a evolução do sentimento de pertença seria gradual.

A bibliografia consultada, sugere que os alunos deverão por, começar a trabalhar em grupos, mas sem papéis definidos, apenas para se adaptarem à presença do outro e, que posteriormente, e de forma gradual é que os papéis devem ser introduzidos.

Por último, é desejável que os papéis rodem dentro de grupo para que um mesmo elemento desempenhe um maior número de vezes o mesmo papel (Fonte & Freixo, 2004).

A estagiária/investigadora, previa, tal como sugerido, fazer rodar os papéis dentro do grupo, pois consideramos essencial, à investigação, perceber os comportamentos de cada um no desempenho de diferentes papéis e quais as relações que estabelecem com os outros no desempenho de cada um desses papéis.

Tendo em conta as características comportamentais da turma, já evidenciadas, entre muitas, as de comportamento na relação com os outros, mas também, a circunstância de

haver sempre, no entender da estagiária/investigadora, demasiada agitação dentro da sala: falavam muito alto, essencialmente. Assim, para ultrapassar esta questão da melhor forma, foi criado em conjunto com os alunos um código de linguagem e um sistema de pontos.

O código de linguagem consistia em alguns gestos simples:

- quando todos terminavam a atividade o responsável pelo controlo do tempo elevando o braço, levantava o polegar, cerrando os restantes dedos da mão;
- Quando, no grupo, surgia a necessidade da presença da estagiária/investigadora, o porta-voz elevava a mão;
- Quando os responsáveis pelo material necessitavam de ir buscar alguma coisa com a mão cerrada batiam duas vezes na mesa;
- Sempre que vissem a estagiária/investigadora aos saltos significava que estava demasiado barulho e/ou confusão na sala. Neste caso, a estagiária/investigadora fazia um gesto com a mão, como se estivesse a recolher algo do ar, para que os alunos se acalmassem.

Este sistema de comunicação foi criado em conjunto com toda turma, todos tiveram oportunidade para fazer sugestões, sendo que, no dia desta discussão, a estagiária/investigadora, para cada uma das ações acima mencionadas, tinha já algumas sugestões que todos os alunos da turma votaram, sendo seleccionadas as que obtiveram maior número de votos.

Ainda, os alunos acordaram que, apesar de ser muito importante a comunicação no seio do grupo, esta teria de ser feita como se falassem em “segredo”, ou seja, os alunos teriam de falar em sussurro. Durante a realização de uma tarefa, a comunicação entre grupos era proibida, e caso fosse necessária, seria feita entre os porta-vozes do grupo.

Todos os grupos começam uma atividade com 10 pontos e sempre que uma das regras não fosse respeitada e/ou cumprida o grupo perdia um ponto.

A estagiária/investigadora alertou todos os alunos para que quando estes tivessem de pedir algo, ou para fazer algo ou na distribuição de tarefas não deveriam ser imperativos (do ponto de vista de dar uma ordem) para com os outros, mas sim delicados e usar as “palavras mágicas” (por favor, se faz favor obrigado) como assim lhes tínhamos chamado. Em vez do imperativo, explicamos que a melhor forma de tratar os outros é com delicadeza, e utilizaríamos sempre o modo condicional dos verbos.

A estagiária/investigadora, em relação ao uso dos verbos no modo condicional, fez uma explicação muito breve, dando exemplos de frases que poderiam utilizar.

Disse-lhes para, sempre que tivessem dúvidas, perguntarem, para não sentirem medo, porque a estagiária/ investigadora estaria sempre ali para os esclarecer.

Uma vez que, na Aprendizagem Cooperativa, o professor atua de forma não diretiva, mas sim como um orientador, dando espaço e liberdade para a tomada de decisões, diálogos e realização de tarefas, é impreterível que os alunos não sintam medo em pedir ajuda, e saibam que ter dúvidas faz parte de qualquer processo de ensino e aprendizagem, e que a professora estaria sempre ali para os orientar a ultrapassar os obstáculos com que se deparassem.

Para fomentar o sentimento de pertença, para além da atribuição de papéis, cada grupo atribuiu um nome ao seu grupo. O grupo A denominava-se por: “Campeões” e o grupo B por: “Génios”.

Ao consultar Wassermann (1994), a estagiária/investigadora deparou-se com este texto que fundamenta de forma tão sabia estas suas escolhas.

Seria óptimo se as crianças viessem para a escola perfeitamente preparadas para funcionarem de forma auto- suficiente. Seria ótimo que as crianças tivessem comportamentos de responsabilidade inatos e não tivéssemos de trabalhar para os desenvolver. Seria óptimo se, aos 5 anos de idade, as crianças já dominassem a arte de limpar e ordenar as desordens que criam, de cuidar dos materiais, de esperar pela sua vez, de partilhar, de ser razoável, de tomar decisões inteligentes. Seria optimo se as crianças de 5 e 6 anos fossem cooperantes no seu modo de relacionamento com as outras crianças; se colocadas perante opções as suas escolhas fossem ponderadas e responsáveis e feitas com noção das consequências. Seria também optimo que nenhuma criança viesse para a escola com fome, ou doente, ou espancada, ou cheia de medo ou raiva. E seria realmente maravilhoso se cada criança fosse enviada para a escola por pais “perfeitos”, que tivessem apenas a saúde e o bem-estar dessa criança em mente. (...)

Todas as crianças podem e deviam aprender a desenvolver o seu sentido de autonomia, a sua confiança na sua capacidade de realização efetiva, e o seu poder pessoal. As salas de aula das escolas do Ensino Básico são locais onde esse desenvolvimento pode florescer ou secar. Não há nenhum segredo para o levar a florescer, apenas um grande esforço do professor e um desejo de aproveitar tempo e energia para criar oportunidades para as crianças porem em prática um

comportamento responsável, uma vez e outra até esse tipo de comportamento estar perfeitamente integrado na maneira como cada criança age. É evidente que quanto mais as crianças aprendem a comportar-se de forma responsável, maior é o crescimento do seu poder pessoal. Um comportamento responsável e reflectido é uma das chaves para o sucesso de uma aula que apela à capacidade de realização das crianças, e é por isso que é dada particular importância à preparação de crianças para situações de escolha e de trabalho de cooperação em grupo. (pp. 99-100)

Ao determinarem conjunto com as crianças todas estas regras, a estagiária/investigadora não quer, porém, torná-los passivos, ou seja, que façam apenas aquilo que lhes é dito ou imposto. Com a atribuição de papéis, o código de linguagem e o sistema de pontos, pretende também incutir aos alunos comportamentos responsáveis. Para que, dentro das regras definidas, tal como existe numa sociedade, sejam capazes de gerar respostas e comportamentos responsáveis e pertinentes e não obedientes.

É também objetivo da estagiária/investigadora, fazer com que estas crianças sejam capazes de tomar decisões e de agir, sem que para isso tenham de ser persuadidas ou obrigadas. A estagiária/investigadora deseja que estes alunos (e todas as crianças, sem exceção) cresçam como cidadãos responsáveis pelos seus atos e que deles advém consequências com as quais terão de lidar, sempre de forma consciente e ponderada.

Segundo Wassermann (1994): “O comportamento responsável é uma forma de estar na vida.”

Aquando da primeira vez, em que foram formados grupos, ainda que de forma informal, pois ainda não tinham sido atribuídos nomes ao grupo, nem um local, nem papéis, a estagiária/investigadora pôde observar que os alunos com maior dificuldade no desempenho de tarefas e na relação com os outros, principalmente o respeito pelo espaço e material do outro, se mostravam mais conflituosos e muito pouco tolerantes durante o tempo que realizamos esta atividade quase que experimental mas que serviu de mote ao desenrolar do projeto, atividade alusiva à visita de estudo ao Zoo de Lisboa.

Por último, serão analisadas cada uma das tarefas que foram selecionadas para este fim. Todas as atividades foram pensadas para serem o mais lúdicas possível.

A primeira atividade analisada realizou-se na área da expressão plástica. “Pintamos com Monet”, a estagiária/investigadora contou-lhes a biografia do pintor. Fizeram perguntas, viajaram por França pela mão das tecnologias. E, por último, pintaram utilizando a técnica do pintor; a estagiária/investigadora deu-lhes a escolher entre tinta e

aguarela, escolheram a aguarela. Pintaram em grupo. Em cada grupo, foram distribuídos um pincel e uma folha por aluno e, existia apenas um recipiente com água para lavar o pincel. E duas caixas de aguarela. Os alunos teriam de partilhar o material.

A estagiária/investigadora pediu aos alunos responsáveis pelo material para recolherem o material necessário à realização da tarefa e, por conseguinte, que o distribuíssem pelos elementos do grupo a que pertenciam.

Os alunos inspiraram a sua pintura em imagens mostradas pela estagiária/investigadora.

Inicialmente, nos primeiros momentos, a partilha do material parecia ser pacífica. Mas, o rumo da situação depressa se alterou.

No grupo A, a Vi colocava, constantemente, o recipiente da água na sua mesa, o mais perto de si possível. É claro que os restantes não conseguiam chegar-lhe. A M, como porta-voz, teve muitas vezes que chamar a estagiária/investigadora para lhe transmitir as queixas dos colegas.

Nesta primeira atividade, o grupo A encontrava-se a seguir as regras delineadas e o sistema de comunicação.

Este grupo depressa definiu a melhor posição para as caixas de aguarela, utilizando-as dois a dois. Sem que estivéssemos à espera, foi a M que o sugeriu aos colegas. *“M: dá para pormos as caixas dois a dois! E o copo tem de ficar no meio, para dar para todos.”* (Notas de Campo de 20 de abril de 2018). A Vi dizia, constantemente, que não chegava ao copo; por duas vezes, ao levantar-se, entornou a água, felizmente não molhou nenhum dos trabalhos. *“Mada: Oh Vi tens de ter cuidado, pegas no copo devagar e depois voltas a por no sítio! VI: NÃO! Porque eu não chego. (começou a chorar).”* (Notas de Campo de 20 de abril de 2018).

A estagiária/investigadora interveio. Perguntou à porta-voz qual o motivo de tanta agitação. *“M: É a Vi que não para, já entornou água e tudo. Mada: ela só quer o copo para ela! I: Então precisam de decidir como é que vão resolver este problema. Tens alguma sugestão Mart.”* (Notas de Campo de 20 de abril de 2018)

No meio de toda esta confusão, o Mart esteve sempre calado; pedimos que sugerisse onde seria o melhor local para por o copo. O Mart corou muito e esboçou um sorriso, muito nervoso. *“Tenho a certeza que irão decidir pelo melhor, e se precisarem de mim basta pedir à porta-voz para me chamar.”*

A estagiária/investigadora ao dirigir-se para outro grupo, percebeu que o Mart estava a dar uma sugestão à M. Percebeu, pelas palavras da Mada: *“Faz como o Mart*

disse: usas e voltas a deixar no lugar ou então levantaste! M: nós também temos de usar! (ambos falaram muito baixo e delicadamente) ”.

A M não queria ser indelicada com ninguém. Mesmo quando eram menos corretos para com ela, nunca a vimos exaltar-se.

A Vi não estava a ser permissiva em relação à partilha do copo.

Uma vez que, esta era a primeira atividade a ser alvo de análise, a estagiária/investigadora não interveio mais, no sentido de tentar resolver esta questão da partilha do recipiente, para perceber, também, a capacidade de os alunos responderem a esta questão.

Por sua vez, o grupo B não se entendia em relação à partilha do material quer das caixas dos guaches quer do recipiente da água. A estagiária/investigadora interveio rápida e diretamente. A estagiária/investigadora deu indicações aos responsáveis pelo material para o recolherem e para que determinassem quem iria limpar o espaço de trabalho porque teríamos de reunir e resolver as discordâncias que estavam a decorrer. O F como esperado, quando o JP lhe pediu delicadamente, utilizando as “palavras mágicas” como tínhamos definido, para que fosse buscar um pano, protestou gritando:

F: não sou teu criado sou o porta voz!

I: Pois não, és um colega de trabalho e como és o porta-voz, deves ser tu em primeiro lugar a ajudar o teu grupo a ser melhor, por isso, se fazes favor, como o JP te pediu trazes o pano, para limparmos este espaço que também é teu. (Notas de Campo de 20 de abril de 2018)

Necessariamente, o F neste momento, precisava de firmeza. Neste tipo/processo de ensino e aprendizagem, o professor fornece aos alunos as ferramentas necessárias para a gestão quer do tempo quer de comportamentos, entre outros; no entanto, apesar do professor manter uma certa distância, não pode nunca perder o controlo da turma. Por vezes, em momentos como este, deve impor-se. Tal como Wassermann (1994) afirma: “Um professor tem que estar preparado para responder a problemas de comportamento dos alunos, saber quando e como deve ser firme e inflexível sem minimizar a dignidade desses alunos, e quando ignorar atitudes indiscretas.” (p.60).

Neste tipo/processo de ensino e aprendizagem, o professor deve ensinar os alunos a terem um controlo consciente das suas ações; o controlo do tempo, das atividades e dos resultados obtidos. Se, por um lado, o professor fornece aos alunos ferramentas para as aplicarem a estes domínios da gestão de conflitos, por exemplo, o professor, por seu lado, não pode por momento algum perder o controlo da turma.

Porque, de acordo com Wassermann (1994),

Nenhum professor com o sentido exacto do que é importante para a saúde, o bem-estar e a educação das crianças abdica totalmente do controlo sobre o decurso da aula. Não só isso seria uma loucura, como seria também desastroso. O professor é sempre o adulto responsável, e é ele que decide até que ponto quer ou não controlar cada nova situação, em cada um dos três domínios referidos. É também preciso que se diga que, quanto maior for a possibilidade dada as crianças no sentido delas próprias deterem o controlo das situações, maior desenvolvimento conhecerá o seu sentido de responsabilidade. Deste modo, o poder pessoal das crianças vai crescendo, gradualmente. (p. 60)

Nesta fase, este grupo precisava de orientação firme. Este “naípe” da orquestra estava desafinado, era necessária intervenção de modo a se acalmarem, a conversarem, a definirem estratégias de trabalho para voltarem a tocar em uníssono.

Citando Wassermann (1994):

Tal como o maestro de uma orquestra sabe, através dos ouvidos e dos olhos, se o violoncelo está a tocar fora de registo, ou se os tímpanos não entraram no tempo certo, e sabe quando «governar» e quando deixar espaço aberto a uma maior possibilidade de opção. (p.60)

A estagiária/investigadora orientou o grupo no sentido de resolverem o problema da posição das caixas das aguarelas e do recipiente da água. Pediu-lhes para que fizessem sugestões.

O V foi o primeiro a falar e pediu um copo de água para cada um: “assim já ninguém brigava.”

I: Sabem porque é que só coloquei um recipiente com água por cada grupo?

JP: para emprestarmos!

I: Pois é! Vocês discutem muito uns com os outros, e o que é bom é serem amigos uns dos outros e ajudarem-se. Se um de vocês já sabe muito bem apertar os sapatos deve ensinar a quem não sabe! Agora digam lá onde pomos as caixas das aguarelas.

MMa: então áas uma a mim e ao F e outra ao JP e ao V.

I: Boa! Vocês concordam? Todos: sim. Mas, e o recipiente da água? Onde pomos para todos usarem? (Notas de Campo de 20 de abril de 2018)

Ninguém respondeu. A estagiária/investigadora deu a indicação:

I: fazemos assim, vou deixar o recipiente ao centro. Sempre que um de vocês precisar de lavar o pincel, levanta-se puxa o copo para si lava o pincel e volta a colocar o copo no centro. Vamos ver se resulta?

(Disseram todos que sim.)

I: Vamos ao trabalho!

No decorrer desta atividade, a relação entre os elementos deste grupo não correu sempre bem: por vezes, houve disputa do recipiente, e água entornada; mas, raramente houve necessidade da estagiária/investigadora e intervir, os grupos alinharam estratégias e rapidamente a posição do recipiente com água deixou de ser um problema.

No entanto, o F não alterou o seu comportamento; era necessário repensar o seu papel, talvez ter-lhe atribuído este papel tenha sido demasiado ambicioso.

O V apenas alertou os colegas para o tempo quando a estagiária/investigadora alertou que faltavam apenas cinco minutos para começarem a arrumar.

Chegada essa altura, o JP levantou-se e dirigiu-se à estagiária/investigadora:

JP: é agora que digo para arrumarem tudo?

I: sim, agora vais ter com cada um deles e pedes para que um limpe as mesas, outra lava o copo e os pinceis, outro arruma as caixas, tu podes recolher os trabalhos e por a secar, também tem de pôr as mesas no lugar...

JP: ok! (sorriu) (Notas de Campo de 20 de abril de 2018)

A estagiária/investigadora observou atentamente o JP: pediu se “faz favor” e agradeceu, mas não usou os verbos no condicional. A estagiária/investigadora não interveio. Permitiu que a ação se desenrolasse tal e qual estava a acontecer. Nesta primeira atividade já considerou muito positivo o facto de trabalharem juntos sem discussões e de terem ouvido e aceitado as opiniões/sugestões dos colegas.

Na área da matemática, ao abordar a noção de medida, as crianças mediram com palhinhas determinados comprimentos. Para tal, dentro do grupo de 4 elementos foram criados 2 pares.

Continuariam a pertencer ao mesmo grupo, mas, agora, o trabalho era partilhado apenas com o par. Esta tarefa desenrolou-se, ao contrário das outras, nestes moldes, porque havia a necessidade de todos os alunos manipularem as palhinhas de modo a obterem diferentes medidas consoante o tamanho da palhinha utilizada.

Quando as palhinhas foram distribuídas, a estagiária/investigadora, permitiu que os alunos brincassem à vontade com as mesmas; a única recomendação, para além de respeitar as regras implícitas ao código de comunicação, seria de não estragarem o material. E que tomassem como seu aquele objeto, que deveriam tratá-lo com muito cuidado, como se do brinquedo preferido se tratasse.

Não foi explicado, de imediato, para que serviriam as palhinhas; só depois de as manipularem, livremente, é que a estagiária/investigadora foi fazendo questões sobre a sua possível utilidade.

Dos pares analisados, verificou-se que todos, sem exceção, utilizaram as palhinhas como peças para construírem casas, formas geométricas e bonecos.

Cada par possuía uma folha de registo onde, à sua maneira, fariam os registos do que lhes era pedido. No final, cada par apresentaria à turma os seus resultados e as suas conclusões, discutindo-as com toda a turma.

Os pares teriam de definir estratégias para realizarem as medições que lhes eram solicitadas, uma vez que havia apenas um conjunto de palhinhas para cada par. A tarfa tinha como objetivo a partilha de objetos e de espaço, ao ser disponibilizado apenas um conjunto de palhinhas por par bem como apenas uma folha de registo, um lápis de carvão e uma borracha.

É este fator que torna a atividade mais rica do ponto de vista das relações. Quando cada par delineia estratégias para efetuar as medições, as relações tornam-se mais estreitas comparadas com a primeira atividade descrita. Os sorrisos são mais frequentes, e ouve-se várias vezes: “Boa”, ou “*espera que eu ajudo*” (Notas de Campo de 27 de abril de 2018)

Inicialmente, quer os pares do grupo A quer os do grupo B levaram algum tempo a determinar qual o elemento do par que iria começar a medir.

A Mada fez par com a Vi.

Mada: vá Vi deixa-me ser eu, olha eu começo a por a palhinha e seguro, depois pegas tu.

Vi: deixa me ser eu primeiro!

Mada: mas é igual, Vi... Pronto, ok, começa tu! Mas tens de segurar a palhinha bem!

Vi: Eu seguro bem, prometo! (Notas de Campo de 27 de abril)

Nesta fase, a Vi ainda não tinha feito cedências, mas estava, claramente, a cooperar. Sem se exceder, sem levantar a voz. A Mada confessou-nos: “*É melhor deixa-*

la fazer, porque depois ainda começa a gritar e por causa dela o grupo perde pontos ou então não conseguimos acabar!” (Notas de Campo de 27 de abril de 2018)

A Mada tinha este espírito de equipa, de fazer bem e o que fosse possível para manter o bem-estar de cada elemento do grupo e a progressão positiva do grupo.

As primeiras conversas da M e do Mart, no início desta atividade, revelaram muito das suas personalidades. Ao contrário da Mada e da Vi, em que ambas queriam iniciar a tarefa em primeiro lugar, estes dois alunos ofereciam a sua vez um ao outro. *“Mar: podes começar tu! M: não começa tu, é igual!”* (Notas de Campo de 27 de abril). A estagiária/investigadora esperou que um dos dois tomasse iniciativa; como tal não aconteceu, sugeriu que tirassem à sorte. Assim fizeram. Começou o Mart. Decidiram que: *“Mart: comecei eu a segurar na palhinha comes tu a escrever na folha. M: Ok, fica uma vez a cada um. A seguir «medo» eu e escreves tu, sempre assim.”* (Notas de Campo de 27 de abril de 2018)

Os elementos deste grupo começavam a evidenciar comportamentos relativos aos papéis que lhes tinham sido atribuídos.

A estagiária/investigadora durante a execução da tarefa foi informando os alunos sobre o tempo. Alertando-os para o que deveriam estar a fazer num dado momento. Mas, mesmo assim, a Mada olhava, no entender da estagiária/investigadora, demasiadas vezes, para o relógio e ditava aos colegas quanto tempo faltava. Não queria que sentissem a pressão do tempo, nem qualquer outro tipo de pressão que os impedisse de realizar a atividade. Dirigiu-se à Mada e descansou-a

I: como eu vou sempre avisando orientando os passos que devem estar a dar a determinada altura do tempo, basta que nessa altura estejas atenta e repitas aos teus colegas o que eu disse. Ou podes dizer, ouviram meninos! Ou, a professora está a fazer o aviso do tempo!

Mada: Eu achava que era melhor estar sempre a dizer. I: Se estiveres sempre a falar no tempo não consegues realizar a tua própria tarefa. E não queremos isso. Mas parabéns! gosto de ver que estás a exercer bem o teu papel e que gostas, gosto muito de te ver feliz.

A estagiária/investigadora optou, mais uma vez, por não ser diretivos: a Mada precisava de compreender a melhor forma de agir. Dizer-lhe, apenas, que não estava a proceder bem iria causar-lhe ainda mais ansiedade, e este é um dos estados que se pretende erradicar do ensino por meio das atividades lúdicas e da Aprendizagem Cooperativa.

A M, nesta atividade, ainda não sabia muito bem como deveria proceder; a estagiária/investigadora foi-lhe dando algumas indicações, para que não se sentisse perdida. Os restantes elementos do grupo ouviam-na, apenas a Vi algumas vezes tentou falar diretamente com a estagiária/investigadora, quebrando as regras que tinham sido definidas.

Neste caso, com a Vi, a estagiária/investigadora optou pela diretividade, afirmando-lhe que não poderia transgredir mais regras; como consequência, o seu grupo já tinha perdido pontos. A estagiária/investigadora juntou todos os elementos do grupo e relembrou que deveriam respeitar o porta-voz, fazê-lo facilita a comunicação entre todos e o desempenho nas tarefas para que consigam manter os pontos.

Quando chegou a hora de arrumar o material e a sala, foi o Mart, ao contrário da primeira atividade, que atribuiu tarefas aos restantes elementos. A Vi, como já tinha sido chamada à razão, não ripostou.

Apesar das diferentes predisposições para a matemática, todos os elementos do grupo foram capazes de explicar o que tinham feito e as conclusões que tiraram. O Mar, e a M, apesar de saberem as respostas, quando questionados coravam e mostravam um sorriso nervoso. O Mart, durante toda a atividade, mostrou-se pouco à vontade sempre que a estagiária/investigadora se aproximava da tarefa que estava a realizar. Parava o que estava a fazer e a expressão dele pedia aprovação. *“I: Vá Mart, estas a ir muito bem continua e se tiveres dúvidas pergunta, estou cá para vos ajudar.”* (Notas de Campo de 27 de abril de 2018).

O Mart nunca procurou esclarecer dúvidas com a estagiária/investigadora, procurava sempre resposta para as suas dúvidas junto da M que, quando não sabia, ela sim chamava a estagiária/investigadora. Esta optou por respeitá-lo, esperava que com o desenrolar do projeto começasse a confiar na estagiária/investigadora.

Já no grupo B, uma vez que não conseguiram sozinhos determinar os pares, fomos nós a escolher. O F realizou a tarefa com o JP e o V com a MMa.

A estagiária/investigadora determinou que o F constituiria par com o JP com o intuito de melhorar a relação entre ambos, uma vez que o F, durante o dia, incomodava constantemente o JP.

Quer para com este grupo quer para com o outro, exaltámos a importância da interajuda, e que, ao fazerem bem a tarefa que lhes competia, estavam também a ajudar o grupo a ser melhor.

Mas, com o F não surtiu efeito. O F mostrou-se sempre alheado da tarefa, apesar das nossas tentativas para o incentivar. Mesmo assim a estagiária/investigadora não estava a conseguir, de modo algum, a conseguir despertar interesse neste aluno; recusou-se a brincar durante a exploração livre das palhinhas.

Esperava que, durante a livre exploração, o F brincasse, ainda que sozinho, mas que brincasse. Apenas estragava o que o JP fazia ou atirava-as para longe. Nesta situação, a estagiária/investigadora pediu-lhe que fosse buscar as palhinhas, e sentou-se ao seu lado para brincar com os dois. Enquanto a estagiária/investigadora esteve sentada com o par a brincar, a dar especial apoio ao F, este manteve-se focado.

A frustração abatia-se sobre a estagiária/investigadora e o medo de não conseguir alterar aquele comportamento, também. Não poderia mudá-lo para outro grupo; ainda que com estas dificuldades, teria de o manter neste grupo de trabalho, pretendia mostrar-lhe, e também a todos os elementos da turma, mas principalmente ao F, que os problemas são para serem resolvidos e os obstáculos para serem ultrapassados. O F, aparentemente, seria aquele aluno que precisaria de mais tempo para se adaptar.

Durante a tarefa, JP apelou várias vezes ao F para que o ajudasse. *“JP: Vá F, ajuda-me a segurar nas palhinhas! JP: se não me ajudas não conseguimos acabar. O F em silencio encolhia os ombros.”* (Notas de Campo de 27 de abril de 2018).

Mais uma vez, a estagiária/ investigadora aproximou-se de ambos, e chamou o F de forma direta: *“Vá F vem aqui segurar na palhinha, assim, e conta quantas palhinhas precisas para medir para o JP tomar nota”* (Notas de Campo de abril de 2018). Mais uma vez, enquanto a estagiária/ investigadora se manteve por perto, o F, ainda que com pouco foco, foi realizando a tarefa.

Ao observar o V e a MMa a estagiária/investigadora verificou logo que ele exercia uma força dominadora sobre a MMa.

A MMa disse: *“eu não sei, faz tu. V: está bem então escreve o que eu digo, e se não souberes escrevo eu. O V dava indicações à MMa. Esta, sem se importar, respondia apenas: Está bem.”* (Notas de Campo de 27 de abril de 2018)

A MMa não alterou muito a sua forma de estar da primeira atividade analisada para esta, apesar das nossas intervenções. Mostrou-se sempre inerte na tomada de decisões e de iniciativa.

Era preciso fazer-lhe um incentivo de forma mais direta, mas que não fosse demasiado diretivo. Tal como, a estagiária/investigadora procedeu com o F, estando mais

perto, fê-lo também com ela. Sabia que ela queria ser “crescida”, como em conversa tinha referido. Pegando nesta referência, a estagiária/investigadora disse-lhe que “*os adultos sabem medir, e que usam as medições para construírem ou comprarem coisas bonitas.*” Sorriu, e disse ao V: “*agora deixa-me medir também.*” (Notas de Campo de abril de 2018)

Relativamente ao desempenho dos papéis que foram atribuídos, nesta fase não foi dada muita ênfase para com este grupo. Porque, neste momento, era mais importante colocá-los a trabalhar, e a trabalhar juntos. Ajudá-los a colaborarem com o outro era, para já, a esta era a intenção principal.

Também para o momento destinado a decidirem como apresentariam a sua atividade, foi necessária a intervenção direta da estagiária/investigadora.

Sentados em grupo, os alunos não conseguiam conversar, nem sobre um assunto qualquer e, muito menos, sobre o que deveriam fazer para apresentarem os seus resultados. Os grupos de trabalho não estavam “sozinhos” nesta fase da tarefa. Todos sabiam, por indicação da estagiária/investigadora, os tópicos que deveriam seguir para fazerem a sua apresentação.

Com este grupo, a estagiária/investigadora manteve-se sempre mais próxima; foi necessário sentar-se com eles, mas por períodos curtos, uma vez que existiam mais grupos que por vezes precisavam de apoio. Mas, com o grupo B, a atenção foi mais dirigida, foram necessárias muitas indicações. Se, por um lado, os restantes alunos da turma se sentiam satisfeitos e realizados por estarem a trabalhar “sozinhos”, uma vez que lhes era dada essa autonomia, este grupo não demonstrava interesse nem entusiasmo. O V queria decidir sozinho, a MMa olhava para todo o lado menos para o seio do grupo, o F procurava constantemente conversar com a estagiária/investigadora sobre outro assunto qualquer e o JP disputava as folhas de registo com o V. Posto isto, a estagiária/investigadora tentou várias vezes, chamá-los para a tarefa, sem resultado. Depois, optou por dividir os itens de apresentação pelos pares que tinham executado a tarefa. Não estavam, de todo, a cooperar, mas, pelo menos os gritos tinham acabado e estavam focados. A estagiária/investigadora chamou a atenção deste grupo para que, nesta tarefa, eram os que tinham perdido mais pontos; as acusações não tardaram. Mais uma vez, a estagiária/investigadora interveio:

São todos responsáveis, vocês devem- se ajudar. Quando um dos colegas do grupo precisa de ajuda, ou está mais cansado, os outros devem ajudar. E ajudar não é fazer o trabalho por eles, é por exemplo sentarmos- nos ao lado deles e dizer tu

és capaz, se tiveres dúvidas eu ajudo, ou ensino-te! (Notas de Campo de 30 de abril de 2018)

Com a presença e as indicações da estagiária/investigadora acabaram por dividir tarefas e delinear uma apresentação. Apesar de não ser a forma correta, tendo em conta o que a bibliografia sugere, que devem ser os elementos do grupo de trabalho a distribuírem tarefas. Concordaram que seria o V a distribuir funções; ficou combinado que diriam se concordavam e que quem achasse não ser capaz que diria e que teria de escolher um colega do grupo para o ajudar. Assim foi. Acabou por ser uma forma correta: no final de contas estavam a cooperar, não da forma exata como a estagiária/investigadora tinha planeado e como a bibliografia sugere, mas, à maneira deles, estavam a cooperar. Nesta fase, já tinham passado, de um grupo que só gritava e que não estava focado numa tarefa, para um grupo que ainda que distribuindo tarefas e trabalhando-as de forma individual, estavam a partilhar o mesmo espaço e o mesmo material. É neste sentido que a estagiária/investigadora percebeu alguma cooperação e harmonia.

Desta forma, e com o V a desempenhar o papel de porta-voz e a ser aceite por todos, realizou-se uma reunião no final do dia (30 de abril de 2018) e a estagiária/investigadora comunicou ao F que, por decisão da estagiária/investigadora, pelo facto de ele não ter cumprido as suas funções, iria deixar de ser o porta-voz. E que seria o V a ficar com esse papel. A reação do F foi como esperado: perguntar sucessivamente porquê, acusar os colegas, e dizer que não queria e que prometia portar-se bem. *“F: eu prometo que me porto bem e que ajudo!”* (Notas de Campo de 30 de abril de 2018).

Todos os elementos do grupo do grupo foram questionados sobre como é que se sentiam em relação a esta situação. A MMA aceitou, disse ainda: *“o V é melhor, hoje ajudou com as coisas, se não fossem eles, não tínhamos feito nada.”* (Notas de Campo de 30 de abril de 2018)

Quando a MMA se refere a “eles” está a referir-se ao V e ao JP. A MMA pela primeira vez, refere-se ao grupo enquanto um todo e fala na primeira pessoa do plural, evidenciando já algum sentimento de pertença.

O JP, por seu lado, diz:

JP: eh eu também ajudei!

I: É verdade JP, estiveste muito bem! E dou-te os meus parabéns, aliás tu e a MMA têm desempenhado muito bem o vosso papel, Parabéns! Mas desta vez foi

o V a tomar a iniciativa, foi ele que distribuiu as tarefas enquanto todos discutiam, ele merece. (Notas de Campo de 30 de abril de 2018)

A estagiária/investigadora comunicou aos porta-vozes de cada grupo que se iria realizar uma reunião com todos e que gostarias de ouvir a opinião de cada um deles.

A reunião realizou-se no recreio. Como já referido anteriormente, o tempo que nos fora atribuído para a realização do projeto era pouco. Relembramos que o tempo oficial era das 14h às 15:30h. A estagiária/investigadora procurou, dentro deste tempo, arranjar mais. Muitas vezes, optava por conversar com as crianças no intervalo, ou no caminho para a sala, ou até mesmo no espaço exterior destinado ao recreio. Esta era, também, uma forma de fazer com que sentissem que a escola é um todo, e que o recreio é, também, um espaço para tratarmos das tarefas que realizamos na sala e não um espaço isolado. O recreio faz parte do tempo letivo e, por isso, era importante, para nós, fazer com que o sentissem. Reunidos os porta-vozes no recreio, em roda sentados no chão e conversamos sobre o que estava a acontecer. A estagiária/investigadora informou os restantes porta-vozes de que o F deixaria de o ser e que o V assumiria esse papel e explicou porquê. Perguntou se concordavam. A resposta foi unânime, concordavam. A M disse: *“O F não estava a fazer nada nunca os ajudava., outro aluno: eles nunca cumpriam as regras e só perdiam pontos.”* (Notas de Campo de 31 de abril de 2018)

Na área do Português, é de salientar duas atividades. A que se atribuiu o nome de desafios. Num, as crianças deveriam descobrir a sílaba que faltava em cada palavra, no outro teriam de descobrir a sílaba pirata, aquela que não pertencia à palavra. Para estas atividades foram escritas no caderno de cada aluno, com letra manuscrita, para o primeiro desafio 20 palavras, e para o segundo 10. A experiência do primeiro desafio mostrou que, para o tempo que disponível para realizar a atividade, 20 palavras eram demasiadas; a estagiária investigadora optou, então, por reduzi-las para metade. Assim, conseguiria fazer a introdução da atividade, a realização do desafio, a sua correção e a arrumação da sala e a reflexão da atividade.

O papel da estagiária/investigadora foi o de orientar quando necessário, mantendo-se suficientemente perto e longe. Nem demasiado perto, nem demasiado longe. Queria dar-lhes espaço e liberdade para pensarem, para agirem, fazerem as suas próprias construções e retirarem as suas conclusões.

Nestas últimas duas atividades analisadas, a estagiária/investigadora optou por se distanciar, gradualmente.

Não foram dadas instruções por parte da estagiária/investigadora para que os responsáveis pelo material se levantassem, ao contrário das atividades anteriores, estes levantaram-se calmamente e distribuíram os cadernos pelos colegas.

No decorrer do primeiro desafio de português, o grupo B manifestou alguma competitividade. O F e a MMa estavam com dificuldade em resolver o desafio; por seu lado, o JP e o V resolveram-no muito rápido. A estagiária/investigadora decidiu não intervir, lembrou apenas para toda a turma que quem não estava com dificuldades para resolver o desafio deveria ajudar os colegas do grupo que apresentassem mais dificuldades.

No grupo B, não se deu uma situação de interajuda. Já no grupo A, pudemos observar os quatro alunos a trabalharem em conjunto, percebemos que avançavam na lista de palavras ao mesmo tempo, demoravam-se mais à espera da Vi. O comportamento da Vi melhorou, também o facto de não terem de partilhar material contribuiu para a alteração do comportamento dela, mas também o facto dos colegas, nesta atividade, não avançarem sem ela. Como o grupo acompanhou o ritmo da colega, não conseguiu realizar a tarefa no tempo que tinham disponível. Nesta altura, observou-se algum desalento na cara de todos, a estagiária/investigadora ouviu a Vi dizer: *“perdemos por minha causa! Mada: deixa lá, mas as que fizemos “tão” bem! Não é?!”*

A Mada controlou o tempo de forma muito responsável, sempre que a estagiária/investigadora alertava para o tempo disponível, ela avisava os colegas.

A M, enquanto porta-voz, começou a impor-se; foi possível observar várias situações em que a M pediu aos colegas que falassem mais baixo, nunca se esqueceu do código gestual de comunicação que tinha sido definido, esteve sempre atenta aos meus gestos, como por exemplo ao de fazer silêncio. Aquando da reflexão sobre a atividade, felicitamos o grupo A pela competência de interajuda. A estagiária/investigadora demonstrou a sua felicidade pela competência ganha e que por isso lhes seria atribuído a totalidade dos pontos do desafio uma vez que as restantes palavras completadas estavam corretas.

O grupo A festejou esta vitória. Este festejo era importante: na Aprendizagem Cooperativa, comemorar as vitórias do grupo é tão essencial como o trabalharem em conjunto; o festejo é o culminar de uma atividade bem-sucedida que serve para os aproximar ainda mais.

Já no grupo B, quer a MMA quer o F, das 20 palavras fizeram cinco. O V e JP fizeram todas e corretamente. Quando todos realizavam a tarefa, a MMA e o F pediram a ambos: “*Deixa-me ver! Eu não sei!*” (Notas de Campo de 23 de maio de 2018)

A estagiária/investigadora lembrou, várias vezes, a turma que era muito importante ajudarem os colegas que estavam com dificuldade.

Se, por um lado, a estagiária/investigadora felicitou o grupo A pela evolução, por outro, mais uma vez, foi comunicado ao grupo B que iriam perder pontos, uma vez que dois dos elementos do grupo não estavam a cooperar com os restantes. Apesar de terem respeitado as regras do código de comunicação, não tinham respeitado o mais importante: não estavam a ajudar o outro, nem a ouvir.

No dia posterior à atividade, a estagiária/investigadora reuniu com o grupo no intervalo. Conversaram sobre o que teriam de mudar. OV e o JP, foram questionados por que razão é que não tinham ajudado os colegas. Encolheram os ombros.

A estagiária/investigadora voltou a incentivá-los.

I: juntos são mais fortes! Já viram que perderam tantos pontos?! No próximo desafio vão ajudar-se uns aos outros! Oh V e JP, imaginem que eram vocês a precisarem de ajuda e a MMA e o F não vos ajudavam. Como é que se sentiam?

JP: triste!

I: V na atividade anterior, a das palhinhas demonstraste que merecias ser porta-voz, agora já não sei!

V: eu prometo que vou ajudar!

I: vou acreditar. E vocês (MMA e F) devem também ajudar os vossos colegas nas tarefas, serem amigos!

No segundo desafio de português, o grupo B teve uma grande evolução. Não começaram da melhor forma. O V com a ânsia de terminar, resolveu todo o desafio sem contar com os colegas. Neste sentido, a estagiária/investigadora optou por, com o olhar, fazer-lhe sinal que a MMA precisava de ajuda. O JP, por sua vez, já tinha perguntado ao F se precisava de ajuda.

No momento da realização desta, a estagiária/investigadora observou a sala. Ouvia-se um borburinho alegre. Crianças entusiasmadas com a atividade. Crianças que esperavam pela sua vez e que respeitavam o outro. Outros, como a M e Mart, que tinham ganho voz ativa, que faziam sugestões.

Já existiam alunos que esperavam calmamente pela sua vez de usar um pano ou uma vassoura, e que tinham deixado de correr e gritar dentro da sala.

Foi possível verificar que, nos grupos analisados, se estabeleceu interdependência positiva.

A interdependência positiva é uma das componentes da Aprendizagem Cooperativa, contando com mais quatro segundo as orientações de Johnson e Johnson (1999, cit Fontes & Freixo, 2004), a Interação estimulante frente a frente, responsabilidade individual, atividades interpessoais e de grupo e, por último, a avaliação do grupo.

Por conseguinte, é a interação positiva que abraça as outras componentes. No fundo tendo em conta as palavras de Johnson e Johnson, (1994), a interação positiva verifica-se quando cada aluno percebe que o seu sucesso é o sucesso de todo o grupo e que o fracasso de cada um é também o fracasso de todos os elementos do grupo.

A interdependência positiva pode ser de objetivos, de tarefas, de recursos, de papéis e de identidade.

Interdependência positiva de objetivos: quando os alunos têm consciência que só conseguem atingir os seus objetivos quando todos os outros o conseguirem, e nesta comemoração podemos falar de interdependência positiva na recompensa/celebração, justamente porque todos celebram as vitórias de cada um que juntos atingiram.

A celebração dos grupos de trabalho cooperativos contribui para a coesão grupal, os alunos sentem-se “apreciados e respeitados”, este festejo contribui como incentivo para a realização de atividades futuras. O entusiasmo, bem como a autoconfiança, aumentam em benefício de atividades futuras.

É exemplo deste tipo de interdependência quando o grupo A, no primeiro desafio de português, que apesar de não o terem terminado, como “prémio” por terem cooperado e evidenciado competências sociais, receberam pontos .

Ocorre uma interdependência positiva de tarefas quando, entre todos os elementos de grupo, se coordenam para conseguirem concretizar a tarefa que lhes é proposta. Verificou-se este tipo de interdependência no momento destinado à limpeza, arrumação e organização da sala. Uma vez que os grupos observados já eram capazes de dar indicações gentilmente, respeitavam a opinião de cada um. No momento das reflexões das duas últimas atividades desenvolvidas, para além dos grupos analisados também toda a turma escutou os colegas que apresentavam a atividade, sem os interromper.

A interdependência positiva de recursos verifica-se quando cada membro do grupo possui apenas uma parte dos recursos, da informação e dos materiais indispensáveis à realização da tarefa. Assim, para que o grupo consiga concretizar a tarefa e atingir os

seus objetivos, todos os elementos do grupo deverão partilhar, com os outros, todos os materiais que possuem. Esta foi a componente mais difícil de desenvolver: nas atividades em que foi necessário partilhar material, surgiram discussões nos dois grupos observados.

A interdependência positiva de papéis acontece quando cada elemento do grupo assume um papel diferente que, por sua vez, complementa o papel desempenhado pelos outros elementos do grupo. Os papéis devem ser desempenhados com responsabilidade e eficácia.

Depois de algumas alterações de papéis que se tornaram necessárias ao bom funcionamento do grupo, os alunos mostraram-se bastante competentes no desempenho dos seus papéis, com exceção do V, que só perante reforço positivo da estagiária/investigadora foi capaz de o desempenhar. Já o F não mostrou ser capaz de desempenhar, convenientemente, os papéis que lhe foram atribuídos.

Interdependência positiva na identidade, quando todos os elementos do grupo cooperativo se identificam com ele e com o nome ou sigla que lhe atribuíram. Esta foi uma componente que não foi explorada. Foram os alunos que escolheram o nome para o grupo, desta forma somos levados a pensar que se identificam com o mesmo, uma vez que não existiram discordâncias relativas ao nome que estava a ser escolhido.

10. Considerações das atividades desenvolvidas no 1º ciclo do Ensino Básico

A grande vitória deste projeto de investigação foi observar que os alunos até mesmo fora do seu contexto, quer quando estavam no recreio quer nas aulas geridas pela professora titular, desempenhavam comportamentos que tínhamos definido como demonstrativos de competências sociais. Quando estavam no recreio alguns deles passaram a desenvolver brincadeiras comuns, e na sala de aula quando estavam com a professora titular no que respeita aos materiais, estes já eram partilhados quase naturalmente, pelo menos não se ouviam queixumes nesse sentido. Ouvimos muitas vezes, *“Emprestas-me se faz favor?”* Ou o simples *“Obrigado”* (Notas de Campo de 22 de maio e 4 de junho de 2018, respetivamente).

Também, foi possível observar, no recreio, alunos a pedirem permissão para entrarem numa brincadeira; na sala, com a professora titular, quando relatavam o fim de semana, ao contrário do que acontecia antes da implementação do projeto, as crianças foram, sucessivamente, demonstrando maior capacidade para ouvir o outro e, muitas vezes, fizeram perguntas aos colegas acerca de algo que não tinham compreendido, pedindo permissão para falar.

Os alunos começavam a pedir à professora titular, depois de terem terminado a tarefa que esta lhes tinha dado, se podiam ajudar o colega.

Neste sentido, é possível afirmar que a intervenção da estagiária/investigadora foi positiva no que diz respeito à interação positiva e no que respeita ao sentido de interajuda e da definição de papéis. Os alunos não procuravam, apenas, ajudar elementos do grupo a que pertenciam, ajudavam quem eles, no seu íntimo, achavam que a sua ajuda era necessária. Ouvia-se murmurar, *“precisas de ajuda?”* (Notas de Campo de 15 de maio de 2018), *“se não és capaz eu peço à professora para te ajudar”* (Notas de Campo de 24 de maio de 2018).

Os alunos começaram a partilhar o material sem ser necessária a intervenção da estagiária/investigadora. *“Perdi a minha borracha! Olha podes usar a minha.”* (Notas de Campo de 31 de maio de 2018).

Os dois grupos analisados eram completamente diferentes. O grupo A era constituído por 3 raparigas e 1 rapaz e o grupo B por 3 rapazes e uma rapariga. No grupo A, todos os elementos demonstraram à priori uma relação empática, enquanto no grupo B tal não acontecia. O grupo A era mais homogéneo do ponto de vista do desempenho nas atividades, ao contrário do grupo B, revelando-se mais heterogéneo neste sentido.

A estagiária/investigadora é levada a crer que a relação empática positiva é um critério a ter em conta neste tipo/processo de ensino e aprendizagem; no entanto, quis provar que, mesmo na sua ausência, este tipo/processo de ensino e aprendizagem é capaz de criar laços. Foi necessário lutar contra o desânimo dos alunos deste grupo por não conseguirem acabar as tarefas ao mesmo ritmo dos outros elementos do grupo: a fórmula encontrada foi colocar os que se demonstravam mais aptos como “tutores” dos que tinham mais dificuldade. Os mais aptos não poderiam avançar na tarefa sem os outros.

Os trabalhos realizados por Apollonia et al (1995, cit Fontes & Freixo, 2004),

que tiveram como objectivo comparar os resultados obtidos em grupos de composição homogénea com grupos de comparação heterogénea, levaram-nos a concluir que estes apresentavam piores resultados que os primeiros. Esta constatação foi justificada com o argumento de que nos grupos heterogéneos os alunos menos bons podem participar menos nas actividades, desenvolvendo complexos de inferioridade em relação aos melhores alunos, acrescentando ainda que o ritmo de trabalho não é o mesmo para todos os elementos podendo apresentar-se demasiado lento para uns e rápido para outros. Deste modo a ajuda prestada pelos alunos com mais capacidades tornava-se pouco eficaz uma vez que não haveria benefícios, nem para quem ajuda, nem para quem recebe. (pp. 36- 37).

Mesmo assim, a certa altura, segundo as orientações de Fontes e Freixo (2004), foi observado que os grupos já eram capazes de desempenhar determinados comportamentos associados ao domínio das competências sociais que tínhamos definido:

Os elementos do grupo devem desenvolver e utilizar corretamente um conjunto de competências sociais e de pequeno grupo de forma a que:

- Todos os elementos se conheçam e confiem uns nos outros;
- Ocorra dentro do grupo um diálogo aberto, directo e sem ambiguidades;
- Haja uma aceitação por parte de todos os elementos das diferenças individuais e se apoiem e incentivem mutuamente;
- Resolvam de forma positiva e construtiva todos os conflitos que eventualmente possam surgir (...). (p. 34)

A estagiária/investigadora conseguiu, em larga medida, por via deste tipo/processo de ensino e aprendizagem, diminuir os conflitos existentes dentro e fora da sala. Conseguiu, também, colocar as crianças a ouvirem o outro e a refletirem sobre o

desempenho na sua tarefa, a questionar o outro sobre algo que durante a reflexão não foi claro e a esperar, esperar para falar, para sair, para entrar.

Esta é a minha pintura, não gosto de pintar, mas pinteí a ponte, e usei cores quentes porque gosto do verão. (JP, Notas de Campo de 23 de abril de 2018)

Gostei muito da história do pintor Monet, e quero ir a Paris, à França. Viver num barco deve ser giro e pinteí o por do sol que gosto de ver no barco. (Vi, Notas de Campo de 23 de abril de 2018)

Hoje medimos com palhinhas. Tivemos que medir muitas coisas nossas. E elas mediam mais se a palhinha fosse mais pequena; conseguimos medir tudo. O mais difícil foi saber o tamanho da cama. (Mada, Notas de Campo de 27 de abril de 2018)

Não fiz tudo, não sei os resultados. Só sei que com as palhinhas pequenas o livro mede mais. (F, Notas de Campo de 27 de abril de 2018)

Hoje descobrimos palavras, e vimos que há muitas para um espaço. O V ajudou-me. (MMa, Notas de Campo de 30 de maio de 2018)

Consegui fazer tudo, mas tive que esperara pela MMA e pelo F. Quando tiramos uma sílaba dá para fazermos outra palavra. (V, Notas de Campo de 30 de maio de 2018)

De acordo com Fraile (1998, cit Fontes & Freixo, 2004):

A Aprendizagem Cooperativa, organizada em grupos pequenos, permite que os alunos adquiram determinados valores e competências e exercitem atitudes leigadas à cooperação em qualquer disciplina (...). Esta cooperação grupal é fundamental para o entendimento da escola como promotora do pensamento crítico, criativo e de valores que intensificam o sentido de aprendizagem e das relações humanas. Desta forma, os conflitos, as oposições e a diversidade dos vários pontos de vista, constituem a trama de fundo da cooperação. A capacidade de diálogo que se estabelece entre os diferentes elementos do grupo, ou grupos, para a co-construção do produto, ou resolução do problema, funcionem como uma força que vai regulando esses mesmos conflitos. (p. 60)

Por esta razão, este tipo/ processo de ensino e aprendizagem apresenta muitas vantagens, apesar de ser um processo moroso.

A aprendizagem cooperativa não apresenta, apenas, vantagens. Veja-se, por exemplo, que este processo de ensino e aprendizagem é moroso, os resultados positivos demoram a dar sinais, causando situações de angústia e de *stress* no professor.

Segundo Fontes e Freixo (2004), as vantagens da aprendizagem cooperativa agrupam-se em duas categorias que passam pelas competências cognitivas e atitudinais.

Para a presente investigação, interessa nomear apenas os efeitos da aprendizagem cooperativa ao nível das competências atitudinais:

- Desenvolvimento de uma imagem pessoal mais positiva, aumentando a valorização e a auto-estima;
- Aumento do interesse e da motivação devido aos processos interpessoais desenvolvidos dentro do grupo;
- Aumento das expectativas futuras que têm por base a valorização das capacidades e dos esforços apresentados; desenvolvimento de uma comunicação eficaz e positiva;
- Desenvolvimento do respeito pelos outros baseado na confiança, colaboração, solidariedade e empatia;
- Desenvolvimento da responsabilidade individual perante o grupo e perante a sua própria aprendizagem;
- Integração dos alunos com dificuldade de aprendizagem. (pp. 60-61)

O professor tem, como papel, elevar o rendimento e a autoestima dos seus alunos e promover a aprendizagem ativa, desempenhando o papel principal, estabelecendo relações positivas (Johnson & Johnson, 1999, cit Fontes & Freixo, 2004).

A estagiária/investigadora relembra o caso da M, sempre muito passiva e que se valorizava pouco: com o desenrolar do projeto, foi demonstrando ser capaz de ter voz ativa no grupo, de fazer sugestões e de se impor, desempenhando muito bem o seu papel de porta-voz.

O Mart, que apresentava dificuldades no relacionamento com os adultos, a certa altura procurava, espontaneamente, fazer conversa com a estagiária/investigadora, chamando-a para perto de si, mesmo quando esta não estava a dar a aula. Mais, com o desenrolar das apresentações/reflexões passou de olhar fixamente, ou para as folhas de registo ou para o chão, para olhar para os colegas.

O V e o JP foram levados a responsabilizar-se pela sua tarefa, pela da MMa e do F, esperavam por eles para que, depois, pudessem prosseguir.

As folhas de registo do JP foram-se apresentando, progressivamente, mais cuidadas.

Estes são, assim, alguns efeitos práticos da Aprendizagem Cooperativa associada ao lúdico que se verificaram no nosso projeto de intervenção/investigação.

Fraile (1998, cit Fontes & Freixo, 2004) acrescenta que, para que este trabalho resulte, são necessárias doses de persistência e paciência, sobretudo no início. Este autor aponta os seguintes inconvenientes ou dificuldades que podem surgir quando do desenvolvimento da Aprendizagem Cooperativa:

- a) Os alunos podem apresentar ritmos de trabalho e níveis académicos diferentes.
- b) Os alunos transportam consigo atitudes individuais e aprendizagens quotidianas marcantes e diferentes.
- c) A maioria dos professores não se encontra preparado, nem motivado, para aplicar esta modalidade de ensino/aprendizagem.
- d) Dificuldades em encontrar parâmetros e modalidades de avaliação adequados.
- e) Falta de apoio e convergência de todos os professores de uma turma.
- f) A mentalidade das famílias dos alunos, que na sua maioria apenas se preocupam com a aquisição de conhecimentos em detrimento do desenvolvimento de competências socio-afectivas. (p. 62)

A estagiária/investigadora teve de lidar com todos estes constrangimentos, mas foram a paciência e, sobretudo, a persistência que não nos deixaram desistir quando, por exemplo, escutávamos: “se calhar não vai resultar”, ou quando, nas primeiras partilhas/reflexões, a maioria dos alunos, não estando habituados a serem críticos em relação ao seu trabalho, não proferiram uma palavra. Apoiou-se nas minorias e fazer valer cada pequenina conquista.

A estagiária/investigadora não desistiu porque sabe, e porque acredita que, para que estas crianças sejam cidadãos melhores a participação delas neste projeto (que assenta sobre o desenvolvimento de competências sociais e sócio-afetivas) iria, certamente, contribuir para o seu enriquecimento pessoal e social. . E que, de acordo com Mir (1998, cit Fontes & Freixo, 2004), “(...) incondicionalmente, a escola deve favorecer o desenvolvimento individual dos alunos e incrementar o seu grau de maturidade social e a sua socialização.”(p.62)

Fraile (1998, cit Fontes & Freixo, 2004) argumenta:

Que a prática da Aprendizagem Cooperativa constitui uma iniciação à vida, assente numa sociedade democrática, pluralista e moderna. Esta aprendizagem também promove a autonomia, porque faz com que os intervenientes se sintam responsáveis por si próprios e pela construção e aquisição de conhecimentos, em cooperação com os demais elementos envolvidos no processo, alargando-se esta conduta ao quotidiano colectivo. (pp. 62-63)

Já várias vezes, foi explicitado como é importante para a estagiária/investigadora que estas crianças desenvolvam a capacidade de comunicar e que desenvolvam competências linguísticas.

Apoiamos esta nossa crença nas palavras de Wassermann, (1994):

Outro dos objectivos da análise é que as crianças aperfeiçoam as suas competências linguísticas, através da comunicação das suas ideias. Através destas interacções, são chamadas a compreender, a dar um sentido às suas experiências. Em todas estas interações, trata-se de desenvolver e treinar o pensamento, a um nível mais complexo.

É obvio que tais estratégias interactivas conferem poder pessoal às crianças, enquanto indivíduos dotados de capacidade de reflexão. Pretende-se que as crianças assumam a responsabilidade de descrever e de compreender o que aconteceu; convidam as crianças a expor as suas ideias, ideias que são ouvidas atentamente e com seriedade. Este tipo de estratégia é frequentemente apelidado de facilitador. O respeito que evidencia, desenvolve a autoestima das crianças e o seu poder pessoal no aspecto cognitivo. (p.44)

Foi mencionado, anteriormente que, muitas vezes, o que valeu à estagiária/investigadora foi a persistência, foi acreditar que, apesar de demorarem mais tempo a dar frutos, os processos de aprendizagem ativa e cooperativa deixam marcas positivas mais profundas e duradouras.

Quando os professores fazem aquilo em que acreditam e acreditam naquilo que fazem sentem-se, curiosamente, mais libertos.

De acordo com Wasserman, (1994):

Os professores cuja prática de ensino está de acordo com os valores em que acreditam, os professores são capazes de dizer «Isso é prejudicial para os miúdos; não participei dessas práticas», devem saber, de uma forma mais clara,

aquilo em que acreditam. Têm que ter a coragem de defender essas convicções e de apresentar, com firmeza, como válidas do ponto de vista da educação, quando se debate «aquilo que é importante». Devemos admitir que isto não é fácil. Contudo estes professores conseguem o seu poder pessoal através da clareza dos valores que defendem, e o seu auto-respeito cresce cada vez que eles defendem aquilo em que acreditam. Por outro lado, os professores com ideias pouco claras sobre os seus padrões de ensino são facilmente influenciáveis por pressões externas às suas escolhas. São vulneráveis ao poder que os outros têm sobre eles, levando-os a agir com um sentimento de falta de vontade, de inquietude, de desconforto. (p.55)

A estagiária/investigadora acredita num ensino que promove a capacidade de reflexão, o desenvolvimento da capacidade de cooperação e de competências sociais e intelectuais. No tipo/processo de ensino e aprendizagem que escolhemos para a nossa investigação, valorizamos uma sala onde existe o borburinho de crianças entusiasmadas a trabalharem juntas para um objetivo comum.

No entanto, como observado, encontramos uma docente convicta no seguinte: segundo Wassermann (1994):

1) Os professores devem estar no centro e ter um controlo completo sobre todos os aspectos da aprendizagem; 2) os alunos devem sentar-se sossegada e ordeiramente, para que possam ouvir e fazer o que lhes é dito; 3) a tarefa mais importante do professor é «cumprir o programa»; 4) aulas barulhentas e «confusas» são um sinal evidente de que as crianças necessitam de ser convenientemente disciplinadas; 5) o silêncio é indicador de que as crianças estão a aprender; 6) a aprendizagem é linear e continua, e deve ser «racionada» em séries de fichas de trabalho; 7) o divertimento é pura perda de tempo, e 8) as crianças muito jovens não são capazes de pensar por si próprias.(p.57)

São mais de três décadas a implementar o mesmo método dia após dia e, de certa forma, a perceber que as crianças aprendem realmente; por esta razão, foi tão difícil desenvolver este tipo/processo de ensino/aprendizagem. Com o decorrer do desenvolvimento do projeto, a aceitação foi geral: em conversas com os alunos a estagiária/investigadora procurou averiguar se estavam a gostar das atividades que estavam a ser desenvolvidas no âmbito do projeto. Todos os alunos da turma, em fases

diferentes do projeto. À pergunta: gostavas de fazer mais atividades comigo? As respostas foram muito semelhantes: *“quando fazemos outra vez?”*, *“Adoro trabalhar em grupo! É tão fixe podemos conversar!”*, *“Tenho vergonha de falar quando mostramos os desafios, mas gosto!”* (Notas de Campo de 2 de maio, 7 de maio, 15 de maio de 2018, respetivamente).

Até mesmo a docente titular, a certa altura, em sinal de que estava a gostar daquela nova forma de aprender e de ensinar, começou a partilhar com os restantes professores o que a estagiária/investigadora estava a desenvolver: *“sabes ela criou um código de linguagem com eles, muito giro, e agora até usam nas minhas aulas”* (Notas de Campo 17 de maio de 2018).

Mas, por outro lado, o barulho, resultado das conversas das crianças para a resolução das atividades, era algo que ainda incomodava a professora: *“olha que eles dispersam-se, conversam sobre tudo menos sobre o trabalho!”* (Notas de Campo de 30 de abril). Estes comentários deixavam a estagiária/investigadora muito apreensiva: o medo de estar a errar, o medo do novo, de estar a alterar o que estava já implementado, mas, depois, durante a apresentação e reflexão dos resultados, vinha a certeza de que o barulho era saudável, e que podiam até conversar sobre outras coisas, mas a responsabilidade de apresentarem as suas conclusões perante a turma levava-os a responsabilizarem-se pelo trabalho.

O barulho, o ruído numa sala de aula onde crianças trabalham em grupo e precisam de discutir ideias, é natural; cabe ao professor impor um ‘limite’ de barulho, no sentido de fazer perceber às crianças até onde é aceitável e, em consequência, mais uma forma de estar na sala de aula. A sala é o nosso espaço, e se assim decidirmos que nela vamos correr e saltar, que assim seja; é claro que há limites, limites esses que devem ser discutidos com os alunos. Mas, voltemos ao barulho, elemento fundamental numa sala onde se discutem ideias: aos ouvidos de outros mais conservadores, aquelas crianças não estarão, decerto, a aprender. Este assunto, como não poderia deixar de ser, merece a nossa atenção. Mencionamos Wassermann (1994):

Há barulho e há *barulho*, e os professores quererão certificar-se de que o nível de ruído não atinge um número de decibéis causador de tensão ou contraproducente para o ambiente de aprendizagem. Poderão desenvolver as suas próprias estratégias para lembrarem às crianças que se devem acalmar. (p.69)

Neste caso, este sinal era um assobio curto, acompanhado com um gesto da mão. Funcionou, foi das coisas que melhor funcionou: era um código só nosso, escolhido por eles. Assim, logicamente que se identificavam com ele e, por isso, respeitavam-no.

Continuando, e defendendo uma ideia que partilhamos com Wassermann (1994):

Os professores do ensino primário estarão já cientes de que o barulho moderado existente numa sala de aula é sinal evidente da presença de crianças saudáveis e empenhadas em tarefas de aprendizagem activa, e de que uma sala em que haja 25 crianças sentadas a trabalhar num silêncio absoluto não é saudável, quer ao nível emocional, quer ao nível físico. O silêncio aprisiona as crianças, e não é esse o propósito do ensino. (p.69)

Continuando nesta lógica, é importante relembrar o quão importante foi terem sido proporcionadas atividades de caráter lúdico. A estagiária/investigadora libertou estas crianças das fichas e deu-lhes materiais para manipularem, para preencherem como fizesse mais sentido para elas. Quis libertá-las da pressão do erro, mostrar-lhes que, afinal, errar não é o fim. É só um recomeço.

Segundo Smith (1982, cit Cordazzo & Vieira, 2007):

A brincadeira seja simbólica ou de regras, não tem apenas um caráter de diversão ou de passatempo. Pela brincadeira a criança, sem intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social. (p. 94)

Mais, de acordo com (Cordazzo & Vieira, 2007):

Os aspectos simbólicos de sociabilidade, linguagem e cognição também são estimulados na brincadeira. O jogo é uma maneira de as crianças interagirem entre si, vivenciarem situações, manifestarem indagações, formularem estratégias e, ao verificarem seus erros e acertos poderão reformular sem punição. (...) O jogo ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo proporciona condições para a aprendizagem das normas sociais em situação de menor risco. A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar (...). (p.94)

Ainda sobre o jogo, também Wassermann, (1994) partilha da mesma opinião:

O jogo é uma outra área que fornece terreno fértil para a aprendizagem das crianças. Embora a audição e o exemplo ensinem muitas coisas às crianças o jogo permite o envolvimento activo, experimental: testar e experimentar, manipular variáveis, reunir dados em múltiplos contextos diferentes, interpretar dados para desenvolver o entendimento de conceitos. Um bom ensino inclui todas estas oportunidades de aprendizagem. (p.117)

E porque, a estagiária/investigadora acredita na importância do grupo, de crescer com os outros, é que desenvolveu este tipo/processo de aprendizagem. Acredita que uma criança saudável é, por natureza, irrequieta, conversadora, curiosa; percebe que tais características causam barulho e confusão, mas esta agitação, quando é moderada e orientada, é reveladora de entusiasmo e empenho.

De acordo com Wassermann (1994):

Os professores que escolhem este método têm que acreditar na importância de as crianças trabalharem em grupo. Isto significa que a sala de aula não é vista como um espaço de silêncio, onde os alunos se sentam sossegadamente a ouvir e a ver o professor fazer o trabalho, mas um local onde as crianças fazem o trabalho, um espaço onde falam e discutem ideias, debatem e argumentam, riem, se movimentam e encontram os materiais de que necessitam. É um lugar onde as crianças entornam água, derrubam tinta, partem materiais. Estes professores têm de acreditar que a participação activa das crianças não pode ter lugar sem «confusão», que é o resultado normal dessa participação. (p.56)

Ainda sobre a importância da brincadeira e dos efeitos no desenvolvimento das crianças, de acordo com Wassermann (1994):

Os professores que escolhem esta perspectiva educativa têm que estar convictos, tal como Bettelheim (1987), de que o trabalho das crianças é a brincadeira, e de que as crianças aprendem mais – do ponto de vista intelectual, social e afetivo – através do jogo, do que permanecendo sentadas sozinhas, a preencher fichas de trabalho. Têm de acreditar que a aprendizagem de conceitos importantes e o desenvolvimento de competências essenciais não se faz através de uma progressão linear de fichas de trabalho que treinam mecanicamente os conteúdos uma após outra, construindo um edifício em risco de ruir, como um castelo de cartas, (...) (pp. 56-57)

Os registos diários que a estagiária/investigadora redigiu foram fundamentais para: em primeiro lugar, conhecer mais um pouco de cada criança para além da informação que lhe tinha sido prestada pela professora titular; em segundo lugar e não menos importante, para aferir a evolução de cada uma das crianças; e, por último, quando algum desalento acenava, em relação a um aluno, voltar aos registos permitia-lhe verificar que, apesar de mais lenta, existia, realmente, evolução. Servia para, mais uma vez, a relembrar que, nisto da aprendizagem e da evolução, não andamos todos ao mesmo ritmo. Há quem precise de mais colo, de mais atenção, de mais tempo. Possuir o registo do crescimento e evolução de cada criança era fundamental para verificar a aquisição de competências sociais, como era objetivo deste projeto de investigação. Não fossem estes registos diários não teria sido possível prosseguir com esta investigação. Wassermann (1994) cita um professor com o qual nos identificamos, nesta prática:

Um ótimo professor que eu conheço, Neil MacAllister, diz que costuma fazer um registo de dados sobre todas as crianças nas suas aulas, organizados de acordo com o programa de ensino designado por «jogo-análise-novo jogo». Todas as tardes, depois das aulas, Neil senta-se à sua secretária e toma notas sobre cada criança. Isto ajuda-o a recordar o ponto de partida de cada criança e dá-lhe um registo detalhado do crescimento dessa criança, mês a mês. Quando ele «sente» que os resultados obtidos não são animadores, ou quando se sente deprimido, um olhar pelos registos confirma os seus muitos sucessos com as crianças. Por vezes é difícil notar a diferença de crescimento quando estamos sempre perto das crianças. Estas notas ajudam Neil a ver claramente esse crescimento; elas refletem as observações que ele faz em relação ao comportamento das crianças, e apontam para os resultados que ele pretende atingir. (p.74)

A investigação a que a estagiária/investigadora se propôs tem como objetivo avaliar a aquisição e a evolução de competências sociais. A avaliação foi feita tendo em conta os registos diários efetuados, alinhando estratégias fundamentadas nesses registos e progredindo à medida que as crianças demonstravam terem desenvolvido tal competência, por via de um comportamento que, para nós, era demonstrativo de tal desenvolvimento.

Nunca foi transmitida à turma o que estava a ser avaliado. Se o fizesse, a estagiária/investigadora corria o risco de obter resultados enviesados. Uma pessoa nova

dentro da sala, a fazer coisas diferentes que são do agrado dos alunos, levaria, quase de certeza, a que estes tivessem comportamentos que demonstrassem a aquisição de competências sociais que não eram reais. Assim, ao não comunicar o que estava a investigar, os alunos se comportariam de forma mais natural.

No entanto, fazia também parte da prática avaliar, como em qualquer processo de ensino e aprendizagem. E foi aqui que, mais uma vez, a estagiária/investigadora se sentiu diferente e olhada com incredibilidade.

Avaliar não deve, ou não deveria ser, assinalar a vermelho fichas realizadas em série pelos alunos e, no fim, contar o que acertaram, atribuindo uma nota. Entendemos cada criança como um ser único e, por isso, consideramos que a avaliação deveria ser um momento de reflexão entre professor e aluno. Verificar, com os nossos alunos, o que correu bem, o que há a melhorar, como se pode melhorar, novos pontos de interesse, saber como determinado aluno se sente perante determinado tema e prática, entre outros. A avaliação não pode ser entendida como o fim, mas como um recomeço, um recomeço de novas aprendizagens, o que proporciona oportunidades para prosseguir caminho.

Wassermann (1994) reflete sobre esta questão dando o exemplo de que, por vezes, basta um pequeno apontamento numa folha de registo; um pequeno comentário que escreve e que levará os alunos a pensarem sobre determinada questão; levá-los a sentirem-se à vontade com o erro, e mostrar-lhes que esse erro não é mais do que mais uma oportunidade para aprenderem.

Principalmente na atividade de medição de comprimentos usando como unidade de medida diferentes tamanhos de palhinhas, a estagiária/investigadora sentiu necessidade de deixar alguns comentários na folha de registo e, posteriormente ao momento destinado à reflexão e discussão de resultados, conversou com cada par a fim de esclarecer possíveis dúvidas.

A estagiária/investigadora tentou não ser demasiado diretiva nas observações em relação ao erro, mas sim levá-los a pensar como poderiam chegar a um resultado correto, e/ou ajudá-los a perceber por que razão não o fizeram de forma correta.

De acordo com Wassermann (1994), tal como a professora que refere na citação anterior, estas foram também as inquietações da estagiária/investigadora:

1. Que aspectos do trabalho da criança quero contemplar? Isto é qual a focalização que pretendo dar às referências?
2. Como posso dar expressão ao meu parecer avaliativo, para que a criança continue a refletir de modo produtivo (...)?

3. Como posso dar expressão ao meu parecer, de forma que não fira a dignidade da criança?
4. Como posso através das minhas referências mostrar à criança que dou conta do seu valor bem como do valor dos seus esforços? (p. 244)

Tendo em conta as palavras de Wassermann (1994), o professor deve respeitar “O trabalho e os esforços da criança. Não tece falsos elogios, nem condena o que quer que seja. Não classifica nem corrige o que a criança escreveu.” (p. 245).

Como já foi anteriormente referido, para a estagiária/investigadora a avaliação não poderá nunca ser um somatório de cotações atribuídas a uma ficha que, posteriormente, servirá para catalogar um aluno. Tal não é avaliar, é apenas atribuir pontos a um dado momento que, por si só, vale o que vale e que não reflete todo o trabalho contínuo feito pela criança. A avaliação faz parte, ou deveria fazer parte, do processo de ensino e aprendizagem, não deverá ser encarado como parte isolada do mesmo.

A estagiária/investigadora apoia esta convicção nas palavras de Eisner (1979, in Goodman & Hood, 1989, cit Wassermann (1994):

(...) o primeiro objetivo da avaliação: dar ao aluno referências que o possam levar a desenvolver as suas aprendizagens. Um outro aspecto que se faz notar é a ausência de atribuição de níveis ou classificações. (...) Os professores podem avaliar sem medir, e alguns argumentarão mesmo que a arte de avaliar contribui para o desenvolvimento das aprendizagens, enquanto que a acção de medir o impede. Quando as crianças se sentem capazes de dar novos passos na aprendizagem, é sinal de que o seu poder pessoal cresce. Se as práticas avaliativas penalizam as crianças pelos seus erros, ele é diminuído.

(...) Como professores, se desejarmos convictamente que as crianças reforcem o seu poder pessoal, as práticas avaliativas que escolhermos têm de dar aos alunos referências que os possam ajudar no seu desenvolvimento e não valores e níveis que quantifiquem os desempenhos das crianças, como se fossem ovos, em classes A, B ou C. (p.245)

Muito da avaliação, quer para os conteúdos abordados nas atividades, quer para a investigação em si, são fundamentados nos registos diários. A estagiária/investigadora sabia que, se ao chegar a um determinado comportamento, estava perante o desempenho

de uma competência social. Ao início, pareceu pouco objetivo, e ainda planeou uma *checklist* de indicadores que, quando registados, revelavam que a criança tinha atingido determinada competência social; no entanto e rapidamente, compreendeu que este não seria o caminho: cada criança é uma criança e haveria sempre “observações” a fazer, pelo que decidiu que estipularia os indicadores de competências sociais e que, a partir dos registos diários, avaliaria. Confiar nos seus sentidos não é fácil, uma folha de contagens parece dar segurança, mas, na realidade, há sempre muita coisa que falta referir: um olhar, um gesto. Definiu critérios, sobre os quais se iria avaliar.

A estagiária/investigadora reforça esta ideia com as palavras de Wassermann (1994):

(...) a identificação de critérios de acordo com os quais se irá ajuizar, e a reunião de dados ao longo de um certo período de tempo e em vários contextos diferentes. É evidente que esses juízos são *subjetivos*, mas toda a avaliação é subjetiva, em maior ou menor escala. A subjetividade não é necessariamente nociva ou empobrecedora da avaliação. Se agirmos de maneira refletida, sensível e informada, e se respeitarmos a individualidade de cada um, os juízos subjectivos acrescentam imenso ao que sabemos sobre a forma como as crianças aprendem. Esses juízos são suspeitos quando os procedimentos usados para a obtenção de dados sobre os alunos não primam pela inteligência, quando se fazem suposições gratuitas, quando se aceitam generalizações como factos, quando se usam rótulos em vez de procurar explicações, quando o observador não é competente, e quando a individualidade é negada corrompendo os dados. (p.246)

Fazer suposições e/ou rotular, poderia ter sido mais fácil no caso do F. A estagiária/investigadora procurou saber, junto da professora titular, um pouco da rotina de todos depois da escola.

A estagiária/investigadora precisava de saber mais, por que razão o F não se integrava no grupo, por que razão não realizava as atividades, porque é que, apesar de todas as conversas e reflexões o aluno não mostrava interesse pelas atividades. A certa altura, durante este projeto de investigação, percebeu que, muito por causa do contexto familiar, o F fazia todas aquelas chamadas de atenção, procurava-a mesmo diretamente, pedia colo e queria muito conversar sobre as coisas dele.

A certa altura, a estagiária/investigadora decidiu que, se naquele momento aquela era a necessidade dele, então restava satisfazê-la. Deu colo e ouvidos; ele não queria estar

ali e a estagiária/investigadora não conseguiu, de forma alguma, que ele quisesse ou conseguisse.

Esta foi a grande frustração deste projeto de intervenção/investigação. Mas terminas com a certeza de que o aluno foi respeitado, que se resistiu aos rótulos, que, naquele momento, lhe foi dado o que realmente precisava.

A estagiária/investigadora registou a certa altura: *“O F pediu o lápis ao JP, não usou as palavras mágicas que combinamos, mas pediu!”* (Notas de Campo de 29 de maio de 2018). O F costumava retirar material da mesa ou do estojo dos colegas sem permissão; porém, já no final do tempo da intervenção, teve este comportamento. Tão bom, alguma coisa já tinha sido feita pelo F.

Mais uma vez, são as palavras de Wassermann (1994) que levam a estagiária/investigadora a crer que esteve sempre no caminho certo:

Os nossos olhos e os nossos ouvidos – de facto, todos os nossos sentidos – são instrumentos de avaliação. Os professores precisam de aprender a usar os seus sentidos com mais sabedoria e eficácia. Necessitam também de confiar nos seus juízos. As observações de carater profissional não só resultam numa riqueza de dados sobre as crianças e a forma como aprendem, e sobre a adequação de padrões de avaliação a essas crianças, como também guiam os professores quando há decisões a tomar em relação aos passos seguintes a dar com cada uma das crianças. (p. 248)

A estagiária/investigadora não poderia terminar sem se referir, ainda que brevemente, ao conceito de desenvolvimento, tantas vezes referido.

Fundamenta- o na perspetiva de Dewey (2007):

Quando se diz que a educação é desenvolvimento, tudo depende de como o desenvolvimento é concebido. A nossa conclusão fundamental é de que a vida é desenvolvimento e de que o desenvolvimento é concebido. Traduzindo para termos educativos equivalentes, isto significa (i) que o processo educativo não tem um fim para além dele próprio: é o seu próprio fim; e que (ii) e que o processo educativo é um processo de constante reorganização, reconstrução, transformação. (p. 58)

Considerações Finais

As duas instituições onde decorreu o projeto de investigação não promovem aprendizagens ativas. Ao entrarmos, quer na sala de Pré-escolar quer na de 1º ciclo, era perceptível, pela disposição dos materiais e das secretárias, que era dada primazia: no primeiro, à escolarização do pré-escolar e, no segundo, ao trabalho individual.

Como quem faz a escola são as pessoas, foi como se entrássemos numa escola dos anos 90, ou 80. Salas demasiado pequenas para acolher 21 e 26 crianças, secretárias alinhadas, crianças sentadas a preencherem fichas e a ouvirem, estavam ali como meros recetores.

De acordo com Dewey (1956):

To make the typical points of the old education: its passivity of attitude, its mechanical massing of children, its uniformity of curriculum and method. It may be summed up by stating that the center of gravity is outside the child. It is in the teacher, the textbook, anywhere and everywhere you please except in the immediate instincts and activities of the child himself. On that basis there is not much to be said about the life of the child. A good deal might be said about the studying of the child, but the school is not the place where the child lives. (p.34)

Esta situação deve-se ao ensino em Portugal ser fruto de “Um Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único” título do livro do autor Formosinho, que considera “o currículo como o elenco de conhecimentos, que são ensinados, agrupados em disciplinas.”(p.30)

A filosofia curricular que tem predominado em Portugal defende um conjunto de saberes que levam Formosinho (2007) a afirmar que o currículo é:

- planeado centralmente por um grupo de iluminados (iluminismo);
- adaptado e mandado executar pelos serviços centrais (centralismo);
- integrado por um saber fragmentado à maneira de “um pouco de tudo” (enciclopedismo);
- uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que os transmitem e dos que o recebem e das condições da sua implementação (unifomismo);
- preparatório para o grau escolar imediatamente superior (sequencialismo).(p.30)

A estagiária/investigadora, pelo contrário, acredita num currículo que deve ser feito à medida de cada criança.

Neste caso, esta diferenciação não teve a ver com a aplicação de diferentes materiais para cada aluno, mas, sim, na relação estabelecida com cada um e na avaliação.

Não cotamos itens de uma *checklist* fizemos para cada aluno uma apreciação/avaliação qualitativa.

Os métodos de aprendizagem ativa são aqueles que colocam a criança no centro da ação, onde o papel do educador/ professor é o de mediador e orientador. Vivemos numa sociedade cada vez mais digital, onde as relações interpessoais tendem a diminuir e o comportamento se torna cada vez mais individualizado. A escola deverá ser um espaço aberto que proporciona, à criança, experiências de vários tipos e onde estas deverão desenvolver relações face a face com os seus pares. É necessário, rapidamente, contrariar a escola que fomenta um processo de ensino e aprendizagem solitário e passivo.

É preciso deixar que as crianças sejam ativas neste processo, que façam parte dele. Dewey (1956) apela à necessidade de deixarmos as crianças agirem, a terem identidade: “The moment children act they individualize themselves; They cease to be a mass and become the intensely distinctive beings that we are acquainted with out of school, in the home, the family, on the playground, and in the neighborhood.” (p.33).

Nos projetos que desenvolvidos quer em contexto de pré-escolar quer no contexto de 1º ciclo, as crianças foram colocadas no centro de gravidade. As crianças são o nosso primeiro e principal foco e baseado nas suas necessidades desenvolvemos estratégias e atividades com o fim de responder a essas mesmas necessidades.

De acordo com Dewey (1956):

Now the change which is coming into our education is the shifting of the center of gravity. It is a change, a revolution, not unlike that introduced by Copernicus when the astronomical center shifted from the earth to the sun. In this case the child becomes the sun about which the appliances of education revolve; he is the center about which they are organized. (p. 34)

A grande limitação deste projeto prendeu-se com o tempo disponibilizado pela docente, em contexto de 1º ciclo, para a realização das atividades inerentes ao projeto de investigação. O momento do dia que nos era disponibilizado para a implementação do projeto era o período da tarde que correspondia a uma hora e meia, das 14h às 15:30. Por

vezes, não foi possível terminar a atividade, o momento de reflexão/avaliação teria de passar para outro dia, fazendo com que as crianças perdessem a linha de raciocínio. A estagiária/investigadora alinhou estratégias de forma a minimizar estas dificuldades.

Por um lado,

- antes das crianças saírem para o almoço a estagiária/investigadora lembrava que às 14h a as iria buscar ao recreio, (de forma a se evitarem demoras);
- o desejável seria que as crianças fizessem parte da organização da sala para o desenrolar da atividade, mas a organização da sala para o início da atividade era feita pela estagiária/investigadora para poupar tempo útil à atividade. Já a arrumação e limpeza ficava a cargo das crianças.

Quer no contexto de pré-escolar, quer de 1º ciclo, reconhecendo a importância de brincar ao ar livre, foram planeadas atividades para o espaço exterior. Mas, foram encontrados impedimentos quer por parte da educadora devido ao frio ou chuva que se fazia sentir, quer das próprias condições físicas do espaço exterior, onde não existiam espaços cobertos.

Foi sugerido pela estagiária/investigadora, tanto para o contexto de pré-escolar como para o contexto de 1º ciclo, que as crianças trouxessem para a instituição/escola, roupa e calçado que lhes permitissem brincar no exterior com frio e com chuva. A nossa sugestão não foi acatada, com a justificação de que as crianças, num contexto como noutro, poderiam ficar doentes e as salas demasiado sujas.

Para além destas limitações, os espaços exteriores dos dois contextos eram demasiado limitativos: não existiam árvores, terra, pedras, flores, ...; apenas um material de borracha que forrava todo o chão e conjuntos de diversões típicas dos parques infantis que conhecemos, livres de “perigos” e de “sujidade”.

De acordo com Vale (2013):

Assistimos cada vez mais à padronização das brincadeira e brinquedos das crianças, à excessiva preocupação com a oferta de ambientes assépticos, seguros e sem riscos, destinados aos desenvolvimento das crianças que, se por um lado, têm protegido a infância dos perigos inerentes aos espaços ou atividades menos normalizadas, por outro poderão estar a condicionar o desenvolvimento de competências que lhes permitam lidar fora destes ambientes. As crianças não vivem numa redoma, os riscos e os perigos existem onde menos se espera e nos lugares menos suspeitos (...). (p. 12)

A estagiária/investigadora deparou-se com espaços demasiado estruturados que limitam a criatividade e autonomia das crianças, para além de que o recreio, o espaço exterior, é apenas visto como um local para passar o tempo, onde não se proporcionam aprendizagens. É urgente mudar este paradigma.

Ainda, segundo Vale (2013):

Tornou-se importante equacionar a (in)segurança como objeto educativo, proporcionando espaço e tempo pedagógico às crianças (e adultos) para aprenderem a lidar com os riscos e os perigos, promovendo a sua autonomia, independência e relações interpessoais. Aprender a conhecer os perigos e os riscos lidando com eles ensina a criança a proteger-se, a conhecer os seus limites e a avaliar o ambiente que a cerca, levando-a agir de modo mais controlado perante novas situações. (p. 12)

Esta reflexão é a porta de entrada para um próximo trabalho de investigação. O espaço exterior tem vindo, cada vez mais, a ser menosprezado e banalizado por educadores e professores.

Num futuro próximo, assim que possível, a estagiária/ investigadora propõe-se investigar “de que forma é que o espaço exterior não estruturado influencia o desenvolvimento da autonomia e das relações interpessoais.”

Tendo em conta a era digital e do instantâneo em que vivemos, este é um tema para que urge chamar a atenção de pais, educadores e professores: não é seguro confinarmos as nossas crianças ao espaço de uma sala. Elas precisam de lidar, de resolver problemas reais, para que, futuramente, sejam cidadãos autónomos, democráticos e solidários.

Referências Bibliográfica

- Alexandre, F. Diogo, J. (1993) *Didáctica da geografia*. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barber, P. (2004). Ensinando Matemática a Crianças Pequenas. Em I. Siraj-Blatchford, *Manual do Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. (pp. 55-58). Lisboa: Texto Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. em Cardona M. & Marques, R. (coords). *Aprender e ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Lisboa. Edições Cosmos. (pp. 52-54)
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008) *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Cordazzo, S. & Vieira, M. (2007). A brincadeira e as suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 1, (pp 89- 101).
- Costa, C. (2014) *Aprender Brincando: A Atividade Lúdica na Construção de Aprendizagens, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Disponível em:

[https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3152/1/DissertMestradoCarlaPatriciaFar
iaCosta2014.pdf](https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3152/1/DissertMestradoCarlaPatriciaFariaCosta2014.pdf)

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira S. (2009) Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia da educação e cultura*, 8, (pp 455- 479)
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey, USA: Pearson Prentice Hall.
- Cunha, M. (2013). *O Lúdico na perspetiva educativa*. (Dissertação de Mestrado) Universidade do Minho, Minho.

Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28909>

- Dewey, J. (1897). Meu Credo Pedagógico. *School Journal*, 54, pp. 77-80. Obtido de <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>
- Dewey, J. (1900). *The school and society and the child and the curriculum*. Chicago: The University Chicago Press.
- Dewey, J. (2007) *Democracia e educação*. Lisboa: Didática Editora.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, (pp. 12- 13).
- Fonseca, A. (2008). Emergência da leitura e da escrita. Processos de ensino e aprendizagem. em Cardona m. E Marques, r. (coords). *Aprender e ensinar no Jardim de Infância e na Escola*.(pp. 52-54) Lisboa. Edições Cosmos.
- Fontes, A. & Freixo O. (2004) *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa, uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. O.(Org). (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia- em- Participação*. Porto. Porto Editora.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Gaspar, M. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, (pp. 8- 10).
- Giddens, A. (2008). *Sociologia* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, (pp. 45- 46).
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1979). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Clouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (1992). A importância do jogo para a educação infantil, em *Cadernos brasileiros de terapia ocupacional*, v.3, n.2. (pp. 121- 139).

Disponível em

[:http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/46/80](http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/46/80)

1

- Kishimoto, T. M. (1998) *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Kishimoto, T. M. (2002). O brincar e as suas teorias. São Paulo: Pioneira.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância.*, 90, (pp. 4-7).
- Macedo, L., Petty, A. & Passos N. (2005). *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Atmed.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A & Rolão, T., (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. Em *Análise Psicológica*, 3, (pp 463- 478).
- Maia, R. L. (2002). *Dicionário de Sociologia*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar- Guia do Professor*, Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2008). *Ensinar a Ler, aprender a ler - Um guia para pais e educadores* (10ª ed.). Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Testos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moyles, J. R. (2002). *Só Brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. São Paulo: Artmed Editora.
- Neto, C. (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana serviço de Edições.
- Neto, C. (2001). Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. In G. Guedes (Ed.). *Aprendizagem Motora: problemas e contextos*. (pp. 193-220). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2018). É preciso tirar as crianças do sofá. Em *Jornal da Camara Municipal de Cascais*, 7. (pp. 4-5).

Disponível em: <https://www.cascais.pt/jornal/c-100-setembro-2018>

- Pacheco, J. (2012). *Dicionário de Valores*. São Paulo: Edições SM.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. USA: Sage Publications.

- Reis, J. (2000), Cidadania na escola: desafio e compromisso. *Inforgeo*, 15, (pp 105- 116).
- Riley, J. (2004). Curiosidade e Comunicação: Língua e Literacia na Educação e Infância. Em I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação da Infância* (pp. 42-54). Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Robson, C. (2011). *Real World Research*. United Kingdom: John Wiley & Sons Ltd.
- Santos, A. (2016), A gestão do tempo nos tempos Educativos do 1º Ciclo do ensino Básico *em Saber Educar*, 21, (pp50- 65).
- Santos, S. M. (2010). *O brincar na escola*. Petrópolis: Editora Vozes Lda.
- Silva, S. & Palma, R. (2015). O brincar e o desenvolvimento das noções espaciais na Educação Infantil. *Zero a seis*, 17, (pp- 15- 31).
- Silveira, L. & Cunha, A. (2014) *O jogo e a infância- entre o mundo pensado e o mundo vivido*. De facto Editores.

Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/33188>

- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sprinthall, N. A. & Spinthall. R. C. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Tem, A., Marin, C. (2008). *Jogar para educar. Propostas para brincar sem violência*. Porto: Porto editora.
- Vale, M. (2013). Brincadeira sem teto. *Cadernos de Educação de infância*, 98, (pp. 11-13).
- Van der Kooij, R. (2003). O jogo da criança. In C. Neto, *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: FMH Edições, pp. 33-56.
- Wajskop, G. (1995). *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez Editora.
- Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Legislação

- Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005 de 30 de agosto).
- Decreto de Lei nº 241/2001 de 30 de agosto.